

A Infância em Contexto Colonial: Os Quotidianos das Crianças na Sociedade Colonial Guineense

Cristina Maria Gomes Lopes

Orientador: Prof^ª. Doutora Maria Celeste Rogado Quintino

Coorientador: Prof. Doutor Pedro Veiga Vaz da Silva Goulart

Dissertação para obtenção de grau de Mestre em Antropologia

Lisboa
2018

WWW.ISCSP.ULISBOA.PT

Agradecimentos:

A todos os que me acompanharam nesta caminhada quero deixar uma nota de agradecimento:

Aos meus pais, especialmente à minha mãe, Hermínia, que sempre me incentivou a estudar mais e ainda mais e que me libertou de preocupações ao substituir-me numa grande parte dos meus próprios quotidianos enquanto durou este trajeto.

Ao meu irmão, Henrique, que resolveu com eficácia todos os caprichos com que a tecnologia me surpreendeu.

Ao Luís Miguel Ribeiro pela infinita paciência nos momentos de crise.

À minha Orientadora, Professora Celeste Quintino por todos os ensinamentos, análises críticas e comentários esclarecedores sem os quais esta dissertação teria sido muito mais imperfeita.

Ao meu Coorientador, Professor Pedro Goulart, pela disponibilidade e por todas as sugestões que me apresentou.

Ao meu colega Joan Pau Jordá pelas conversas informais e sugestões de pesquisa.

Às pessoas que me facultaram os seus testemunhos, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

Ao Centro de Administração e Políticas Públicas do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas e à Fundação para a Ciência e Tecnologia pelo apoio financeiro que me foi concedido na forma de uma Bolsa de Investigação no projeto "*Conta-me como foi*": *Políticas públicas e trabalho infantil em Portugal e nas colónias Portuguesas* (PTDC/IIM-ECO/5303/2014).

Resumo:

Sendo o período colonial português ainda relativamente recente é possível estudá-lo, não só através dos registos escritos, como através da memória daqueles que são hoje as testemunhas de um determinado passado. Os relatos dessas testemunhas consistem numa multiplicidade de vozes que permitem romper com a ideia de uma história única e institucional. A partir das vivências atuais, os acontecimentos do passado são revisitados e as cicatrizes do tempo ido emergem do olhar lançado retrospectivamente. Através do período histórico abrangido pela memória dos vivos é possível reconstituir, de forma cruzada e através de formas de saturação de informação, não só um determinado segmento temporal, como o contexto que lhe deu forma e sequência.

O objetivo da presente investigação é o de, através de uma etnografia histórica, descrever e analisar os quotidianos e as atividades das crianças na sociedade colonial guineense, num contexto de dominação colonial marcado por diversidades culturais, étnicas, sociais, geográficas, económicas e políticas.

Palavras-chave: Infância; colonialismo; quotidianos; memórias.

Abstract:

Considering that the Portuguese colonial period is still relatively recent, it is possible to study it, not only through written records, but also through the memory of those who are witnesses to a particular past. The testimonies of these witnesses consist of a multitude of voices that allow breaking with the idea of a unique and institutional history. From the current experiences, the events of the past are revisited and the scars of a time gone by emerge from the retrospective gaze. Through the historical period covered by the memory of the living, it is possible to reconstruct, in a cross-way and through forms of saturation of information, not only a certain temporal segment, but also the context that gave it form and sequence.

The objective of the present research is to describe and analyze the daily activities and activities of children in Guinean colonial society, in a context of colonial domination marked by cultural, ethnic, social, geographical, economic and political diversities.

Keywords: Childhood; colonialism; daily life; memoirs.

Índice

Introdução.....	1
1. O Tema, Problema e Objetivos de Investigação	1
2. Enquadramento teórico-conceitual	4
3. Opções metodológicas	9
2. Estrutura da dissertação	12
Capítulo 1 - Um breve olhar sobre a 'Guiné portuguesa'	13
1. Da chegada dos portugueses à construção da colónia	13
2. Economia e Política colonial.....	16
3. Sociedade e Cultura	20
Capítulo 2 – Sujeitos de Memórias do Vivido	25
Capítulo 3 – Quotidianos das Crianças na Guiné Colonial	29
4. Contextos familiares.....	29
4.1. As famílias na Guiné	29
4.2 <i>Mininos di criação</i>	30
4.3 Atividades nas famílias urbanas	33
4.4. Atividades nas famílias rurais.....	41
5. Atividades económicas.....	44
6. A rua como espaço de socialização	45
7. Espaços de aprendizagem	47
Considerações finais.....	59
Bibliografia	60
Anexos.....	68
Anexo 1 – Mapa da 'Guiné portuguesa'	68
Anexo 2 – Censo da população 'não-civilizada' de 1950 da Guiné - grupos etários	69
Anexo 3 – Censo da população 'civilizada' da Guiné em 1950 - sexos e circunscrições	70
Anexo 4 – Censo da população 'civilizada' da Guiné em 1950 - idades e naturalidade.....	71
Anexo 5 – Guião das Entrevistas	72
Anexo 6 – Tabela de entrevistados	73
Anexo 7 – Contrato de trabalho 1	74
Anexo 8 – Contrato de trabalho 2	75
Anexo 9 – Imagens Fanal e Quinquong.....	76
Anexo 10 – Caderno escolar.....	77
Anexo 11 – Livro de Leitura.....	78

Introdução

1. O Tema, Problema e Objetivos de Investigação

Tanto na esfera das ideias como na prática, a infância não é algo uniforme entre as populações humanas e os períodos históricos. Criança e infância são conceitos que assumem significados distintos e variáveis segundo os períodos históricos e os contextos culturais e esses significados têm implicações nos modos como se estabelecem vias de desenvolvimento para as crianças (LeVine, 2007). Segundo Therborn (1996), o significado moderno e ocidental forma-se em simultâneo com a consolidação da primeira vaga de estados-nação no final do século XIX e contém no seu âmago a noção de proteção de um grupo de pessoas (as crianças) que têm em comum um determinado escalão etário (a infância) independentemente do género ou parentesco. Da assunção deste significado decorre uma mudança significativa na vida das crianças ocidentais que deixam de ser obrigadas a trabalhar e obtêm o dever de estudar (idem).

Portugal é um dos mais antigos estados-nação, no entanto, a escolaridade obrigatória de 9 anos só foi estabelecida por lei em 1986 e o trabalho infantil foi sinalizado até ao dealbar do século XXI, o que sugere que neste contexto a noção de proteção implícita no significado de criança e infância tenha sido distinta dos restantes países ocidentais. Para isso terá contribuído o prolongamento do colonialismo português até meados da década de 70 apesar de o imperialismo europeu ter colapsado no final da II Grande Guerra, em 1945, com a implementação do Plano Marshall imposto pelos EUA como condição para o financiamento do esforço de reconstrução da Europa no pós-guerra. Muito embora tenha aderido a este Plano, Portugal foi um dos últimos impérios a reconhecer a independência das suas antigas colónias devido a uma dependência económica do país em relação às receitas obtidas naqueles territórios, motivo esse que foi dissimulado através de uma campanha de propaganda internacional promovida pelo Estado Novo com base no 'luso-tropicalismo' do sociólogo Gilberto Freyre (1933). Trata-se de uma 'teoria social' segundo Moreira e Venâncio (2000) uma 'quase-teoria', conforme Burke e Pallares-Burke (2006), ou um 'discurso' de acordo com Almeida (2000), provavelmente

uma simples ‘narrativa’ se tivermos em conta as tendências discursivas atuais e o grau de influência do conceito. A ideia de Freyre consistia na existência de uma natureza particular do povo português, decorrente da sua origem étnica híbrida, que lhe conferiria uma aptidão para se relacionar com as terras e as gentes tropicais através da miscigenação e da interpenetração de culturas (Castelo, 2013). O luso-tropicalismo serve assim os interesses do Estado Novo para defender a legitimação da manutenção das suas colónias não enquanto tal, oficialmente, mas como ‘extensões naturais’ do território nacional.

A minha investigação tem como tema os quotidianos das crianças na sociedade colonial guineense do pós-II Guerra e consiste numa etnografia histórica das vidas, atividades e experiências das crianças num determinado tempo e local e dos contextos sociais, culturais, institucionais e económicos que dão sentido aos seus comportamentos naquele espaço e naquele tempo. Tendo em conta que o passado é recordado e conceptualizado pelos protagonistas a partir de um tempo presente onde a representação do passado está imbuída de reinterpretações e experiências adquiridas, procuro incluir a diacronia e a sincronia como complemento do olhar antropológico.

O meu estudo assenta na premissa de que as condições e a forma da infância tendem a variar de uma população para outra, são sensíveis a contextos específicos da população e não são compreensíveis sem um conhecimento detalhado dos contextos social e culturalmente organizados que lhes dão significado (LeVine, 2007).

Esta investigação é orientada pela seguinte questão central: como estavam organizados os quotidianos das crianças e como se repartiam as suas atividades entre o grupo doméstico, a escola e a vida económica da sociedade colonial guineense?

Desta questão central, outras questões secundárias se desdobram:

1. Que contextos moldaram os quotidianos das crianças?
2. Como se organizavam os quotidianos das crianças em função das diferentes categorias coloniais vigentes e pertenças sociais, étnicas, rurais e urbanas?
3. Quais as atividades a que se dedicavam as crianças e como se distribuíam entre o grupo doméstico, a escola e a vida económica?

A proposta de investigação insere-se no cruzamento da antropologia com a história, seguindo de perto a proposta de Marshall Sahlins (1990) de uma etnografia histórica que estuda os processos históricos que se transformam e se reinterpretam no tempo. Neste sentido, procuro realizar uma etnografia que tem por objetivo geral descrever e analisar os quotidianos e as atividades das crianças num contexto de dominação colonial marcado por diversidades culturais, étnicas, sociais, geográficas, económicas e políticas.

Os objetivos específicos deste estudo são:

1. Descrever a sociedade colonial guineense, as suas diversidades, as estruturas, as instituições, as atividades económicas.
2. Caraterizar as crianças atendendo às categorias coloniais vigentes e às suas pertenças sociais, étnicas, rurais e urbanas.
3. Identificar e analisar os quotidianos das crianças, as suas atividades e o modo como se distribuíam entre o grupo doméstico, a escola e a vida económica.

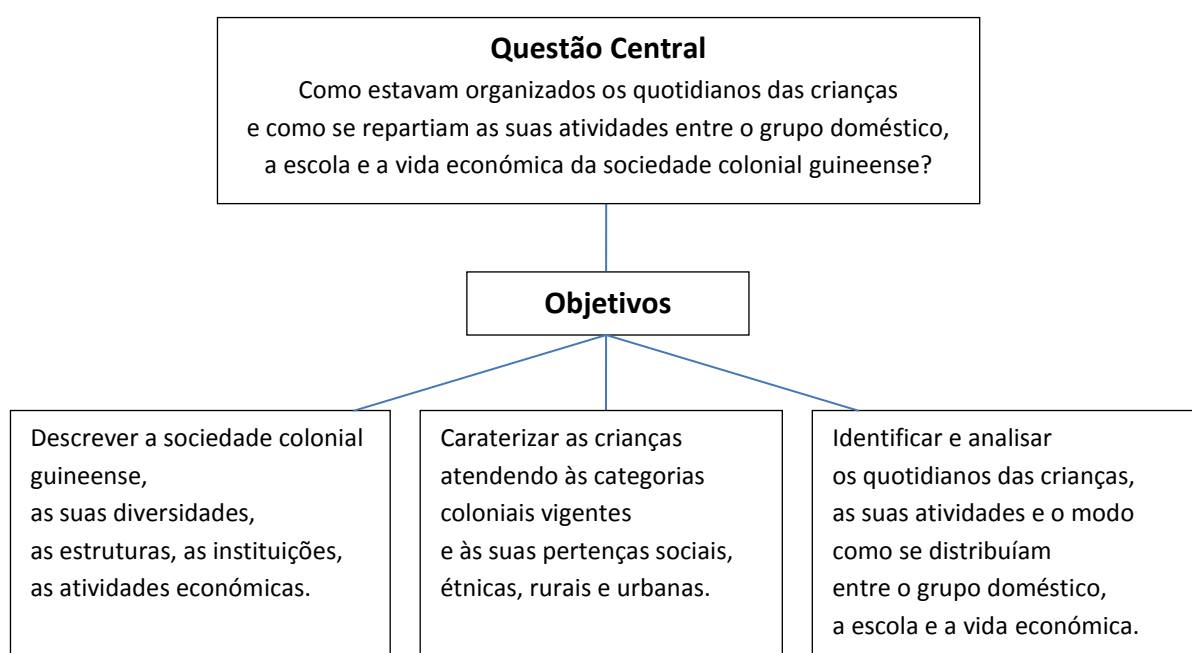


Fig. 1 - Objetivos e Pergunta de Partida

A escolha do tema decorre de uma oportunidade de pesquisa que me foi facultada sob a forma de uma Bolsa de Investigação no âmbito do projeto *"Conta-me como foi": Políticas públicas e trabalho infantil em Portugal e nas colónias Portuguesas* promovido pelo CAPP/ISCSP com financiamento pela FCT (PTDC/IIM-ECO/5303/2014).

2. Enquadramento teórico-conceitual

Infância e colonialismo são os conceitos-chave desta etnografia histórica baseada na memória enquanto construção/releitura do passado.

O estudo do colonialismo dissolve os limites entre antropologia e história e entre o presente pós-colonial e o passado colonial. É também um estudo reflexivo, que aborda a própria formação da etnografia e a sua utilização pelo sistema colonial (Asad, 1973; Said, 1983). Partindo de uma abordagem evolucionista ao colonialismo como um processo universal de modernização (Malinowski, 1945) a antropologia, a partir da década de 1960, tem vindo a estudar o colonialismo como um processo de luta e negociação e analisa o modo como as representações dicotómicas utilizadas pelos ocidentais para justificar o domínio colonial são o resultado de interações práticas mais obscuras e complexas (Guha, 1997).

O ‘fardo do homem branco’, título de um poema escrito em 1899 por Rudyard Kipling (o autor de *O Livro da Selva*, conhecido em praticamente todo o mundo por sucessivas gerações de crianças) foi utilizado pelos impérios ocidentais como estandarte, com base em teorias de supremacia de raça e género, para legitimar a subjugação violenta de pessoas de pele mais escura em países distantes. Essa expressão representava os colonizados como seres que precisavam de salvação e educação, passíveis de se tornar civilizados se colocados sob a orientação da ‘raça esclarecida’, escolhida por determinação divina para essa tarefa. Com o ‘fardo’ os europeus acrescentaram uma dimensão moral e racional às intervenções imperiais.

A representação das pessoas colonizadas como ocupando historicamente um degrau abaixo na escada que conduzia à civilização europeia superior, mostrava paralelos notáveis com as teorias do desenvolvimento infantil que emergiam ao mesmo tempo na Europa (Nieuwenhuys, 2013). Colonialismo e infância foram utilizados em conjunto para interpretar a vida humana como uma trajetória inerente a um processo evolutivo (Nandy, 1984, p. 360). E nesse processo, tanto a criança como o colonizado foram reduzidos a espécimes imperfeitos do homem europeu iluminado, seres exóticos que eram diferentes dos adultos e interessantes apenas na medida em que poderiam ser analisados pela potencialidade do que viriam a tornar-se (Burman, 2008, p. 8 e Cannella & Viruru, 2004, p. 64).

A definição de infância e mesmo de criança é algo flexível e variável. Essa noção é defendida tanto pela antropologia, desde a publicação dos trabalhos pioneiros de Margaret Mead (1928, 1930) onde considera que infância e juventude são construções culturais, como pela sociologia: Frones reforça que *«não existe uma infância, mas muitas, formadas na intersecção de diversos sistemas culturais, sociais e económicos»* (1993, tradução minha).

Igualmente flexíveis e variáveis são as múltiplas formas de definir quem é criança. Para além da idade cronológica, definida pelas diversas legislações ao longo do tempo, outros critérios podem ser utilizados, como género, estatuto, parentesco (Schildkrout, 1981, p. 96) ou *«afiliação institucional e padrão comportamental coletivo, como no caso das "crianças da escola", fases de vida social e culturalmente definidas, tais como ordem de nascimento dos pais, direitos de herança e ritos de passagem, desenvolvimento físico e mental e dependência do cuidado parental»* (Chirwa, 1993, p. 663). As várias maneiras de determinar quem é ou não é uma criança e a complexidade da noção de infância em si, reforçam a noção de que estas são construções culturais, ou seja, categorias que variam consoante o modo de produção, cultura e sistema de parentesco. E, além disso, essas categorias estão ainda sujeitas ao poder de agência e de resistência (Cannella & Viruru, 2004; Bluebond-Langner & Korbin, 2007) exercido pelas próprias crianças.

De acordo com Grier (2004) ingleses e outros europeus levaram para as respetivas colónias duas noções de infância moldadas pela classe social. A primeira dessas noções foi aplicada aos filhos dos colonizados: a infância como um período de trabalho salarial precoce em preparação para uma vida de disciplina e subordinação aos empregadores. Esta infância assemelhava-se à das classes pobres e trabalhadoras da Grã-Bretanha até que as reformas da segunda metade do século XIX "transformaram-na" numa infância que se assemelhava à das classes médias, com escolaridade obrigatória e sem trabalho a tempo inteiro até à idade cronológica de 14 anos (Hopkins, 1994, citado por Grier, 2004). A segunda noção de infância levada para as colónias foi a infância do serviço público e do capitalismo, equivalente à infância das classes média e alta da Grã-Bretanha, em que as crianças se encontravam num estado de dependência dos adultos para o seu desenvolvimento moral, mental e físico, através da educação e formação religiosa (Grier B. C., 2006).

O conceito de idade, sendo óbvio e exato segundo os padrões ocidentais, reveste-se de inúmeras nuances quando se tenta aplicá-lo no contexto da África colonial. Os documentos coloniais oficiais (contratos de trabalho, formulários de base utilizados nos recenseamentos da população) referem sempre a idade associada a um outro termo: 'aparente' ou 'provável'. Isto porque a noção de tempo, num contexto que não se rege pelos relógios e calendários ocidentais, coloca dificuldades nas respostas dos inquiridos. Quando não existe um serviço eficaz de registo civil que fixa a data de nascimento dos indivíduos, estes experimentam sérias dificuldades para declarar a idade (Ribeiro, 1986). Na Guiné, os mais velhos sabem, por exemplo, quantas *chuvas* passaram desde o nascimento de um parente mais jovem (Quintino, comunicação pessoal). Não obstante, nem sempre são as indicações dos mais velhos que ficam nos registos, situações houve em que o próprio agente recenseador procedeu à avaliação.

«Escusado será dizer que em todas as operações levadas a efeito (...) a avaliação da idade pertenceu ou a quem fez a declaração censuária (chefe de família, chefe de «tabanca» ou algum parente ou vizinho), ou ao recenseador ou ao próprio recenseado.» (Carreira, 1960, p. 252).

Como o registo do estado civil e de nascimentos não tinha atingido ainda a maioria das zonas rurais e, inclusive apresentava deficiências nas áreas urbanas e suburbanas, os critérios alternativos tentavam basear-se no aspeto fisiológico, no calendário histórico e nas classes de idades (Carreira, 1960, p. 253) ou *mandjuandades*. Estas são instituições locais próprias de diversos grupos étnicos (balanta, bijagó, felupe, papel) que permitem aferir a idade aproximada de cada pessoa. Trata-se de um sistema de agrupamento dos indivíduos em classes de idade onde se dá a promoção ao estatuto social seguinte depois de um certo período de tempo variável, quanto à duração, para cada grupo étnico (idem).

Tendo em conta as dificuldades enumeradas para apurar a idade dos indivíduos, torna-se extremamente difícil perceber o grau de exatidão dos registos coloniais quanto ao número e percentagem de crianças no universo da Guiné 'portuguesa'.

Descrições sobre os quotidianos das crianças surgem a partir do final do século XIX nos relatos escritos de missionários cristãos e administradores coloniais sobre os costumes dos povos com os quais trabalhavam na Ásia, África, Américas e Oceânia. Nos seus escritos incluíram descrições sobre modos de educar crianças que consideraram dignos de nota, incluindo cerimónias de adoção, iniciação e atribuição de nome, práticas de amamentação e cuidados entre irmãos, entre outras observações. Muito embora tenham sido realizados por autores comprometidos com o sistema colonial, sem uma metodologia rigorosa e com tendência para fazer juízos etnocêntricos, muitos desses trabalhos foram produzidos por autores que passaram longos períodos entre os povos sobre os quais escreveram, com muitas oportunidades para observar crianças. Alguns dos etnógrafos missionários do início do século XX, como Henri Junod (1927), que escreveu sobre os Thonga de Moçambique, foram treinados em antropologia e publicaram valiosos relatos sobre a vida das crianças em contexto cultural. Missionários e administradores coloniais deram o seu contributo na produção de etnografias da infância até aos finais dos anos 40 (por exemplo, Childs 1949, Elwin 1947; Raum 1940).

Desde os primeiros relatos etnográficos é nítida a amplitude de variações culturais na infância humana (por exemplo, Mead 1931, van Gennep, 1960) bem como uma diversidade de conceitos de desenvolvimento infantil 'normal' e de práticas sobre a melhor forma de cuidar de crianças entre os povos do mundo. O desenvolvimento infantil, aliás, havia já sido abordado por Franz Boas no início do século XX num estudo pioneiro sobre os filhos de imigrantes europeus nos Estados Unidos, onde concluiu que o crescimento humano é influenciado por fatores ambientais e sugeriu que, dada a maturação gradual do sistema nervoso humano, a "configuração mental" da criança também deve ser afetada pelo "ambiente social e geográfico" (1912: 217-218) .

Na Grã-Bretanha, que partilha com Portugal um passado colonial, antropólogos formados por Malinowski [Raymond Firth (1936), Audrey I. Richards (1932, 1956), Ian Hogbin (1931), C. H. Wedgwood (1938), Phyllis Kaberry (1939), E.E. Evans-Pritchard (1940, 1953) e Margaret Read (1960, 1968)] e outros seguidores daquele que é um dos pais-fundadores da antropologia moderna como Meyer Fortes (1938, 1949), publicaram relatos da infância em diversos graus de detalhe. Firth (1936) descreveu o contexto relacional da infância e os rituais de iniciação para rapazes da etnia Tikopia na Polinésia e a iniciação das meninas

entre os Bemba da Zâmbia foi o tema de uma monografia de Richards (*Chisungu*, 1956). Evans-Pritchard (1940, 1953) faz observações sobre a infância dos Nuer e as relações pai-filho. Read, uma aluna de Malinowski que fez carreira na educação colonial e internacional, publicou um estudo sobre a infância entre os Ngoni de Nyasaland/Malawi (*Children of Their Fathers*, 1960, 1968). Fortes, antropólogo e especialista em psicologia da educação, publicou trabalhos sobre as relações sociais e de aprendizagem das crianças Tallensi em 1938 e 1949. Nas décadas que se seguiram, diversos antropólogos britânicos e americanos continuariam a abordar temáticas relacionadas com a infância, nomeadamente os cuidados, os relacionamentos e a aprendizagem das crianças e a sua participação social¹. Importa ainda referir o trabalho que ficou conhecido como «Six Cultures Study» (Whiting B. , 1963) realizado por seis equipas multidisciplinares, incluindo antropólogos, que recolheram dados etnográficos em diferentes partes do mundo a partir de um modelo de pesquisa desenhado de forma a permitir a comparação de dados sobre a infância em diversos contextos sociais e culturais.

Nas duas últimas décadas do século XX, a pesquisa sobre a infância aumentou em paralelo com a atenção filantrópica e humanitária prestada aos direitos das crianças muito por influência da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (UNCRC) adotada em 1989. Esta convenção e as subsequentes políticas de desenvolvimento marcaram as agendas de pesquisa (Bluebond-Langner & Korbin, 2007) de equipas multidisciplinares onde se incluem antropólogos, sociólogos, psicólogos e historiadores, entre outros. Publicam-se estudos comparativos sobre as atividades infantis (Whiting e Edwards, 1988) e as brincadeiras das crianças são tema central nos estudos de David Lancy (1996; Lancy e Tindall, 1977), Helen Schwartzman (1978) e Lawrence Goldman (1998), entre outros. O interesse pela temática acentua-se no século XXI, quando são publicados inúmeros estudos relacionados com o trabalho infantil², sobrevivência infantil, adoção e abusos resultantes dessas condições³ e, mais recentemente, crianças migrantes⁴ e refugiadas⁵.

¹ Em contexto africano ver Gibbs, 1965; Goody 1982; Grindal 1972; Konner, 1977; Leis 1972; LeVine, 1994; Peshkin 1972 ou Smith, 1954.

² Ver, por exemplo: Berlan, 2013; Bourdillon, 2014 e 2010; Chandra, 2009; Grier B. C., 2006 e 2004; Spittler & Bourdillon, 2012, entre muitos outros.

³ Korbyn & Krugman, 2014 e 2013.

⁴ Bass, 2014.

⁵ Smith A. W., 2018.

3. Opções metodológicas

A perspetiva teórica que constitui a coluna vertebral deste trabalho é da antropologia social e cultural e dos seus métodos qualitativos (observação, entrevista, história de vida, pesquisa documental, entre outros), orientada pelo paradigma construtivista.

A opção pelas diferentes técnicas e estratégias metodológicas resultou de um compromisso entre aquilo que teoricamente seria o desejável e as condições práticas para a sua exequibilidade, tendo em conta limitações de financiamento, de tempo e outras. Entre os meus planos iniciais, expressos no projeto de investigação que está na origem deste trabalho, incluo a intenção de recolher testemunhos de pessoas que não tendo nascido na Guiné colonial aí tenham vivido durante esse período (missionários, ex-combatentes) por forma a contrastar os relatos pessoais daqueles que cresceram sob o jugo do colonialismo com o olhar mais distanciado daqueles que nele tiveram um papel distinto. Não tendo eu qualquer ligação pessoal com este período da história recente considerei ser possível, através da minha integração no projeto *"Conta-me como foi": Políticas públicas e trabalho infantil em Portugal e nas colónias Portuguesas* (PTDC/IIM-ECO/5303/2014) chegar ao contacto com alguns dos seus protagonistas, mas tal não foi possível. Contudo, ao integrar este projeto, beneficiei de um contato enriquecedor com investigadores mais experientes de diversas áreas das ciências sociais que me permitiram ultrapassar algumas das dúvidas e dificuldades com que me deparei. A minha não-ligação ao objeto de estudo, que considerei à partida ser uma vantagem na medida em que me conferia um distanciamento que possibilitaria manter a inevitável subjetividade das minhas interpretações descomprometida pela ausência de um envolvimento emocional, revelou-se um *handicap* pela falta de uma rede de contactos própria que me permitisse entrar no terreno. A, aparentemente simples, marcação de entrevistas com pessoas que já haviam concordado em facultar-me o seu testemunho revelou-se um processo penoso. Além de não me conhecerem pessoalmente, o que terá sido um fator de distanciamento perante a minha intromissão nas suas vidas, houve inúmeras situações de dificuldades de agenda devido a compromissos sociais e profissionais daqueles que ainda se encontram no ativo. Muito embora tivesse começado todas as minhas tentativas de contacto por explicar os objetivos do meu trabalho

e assegurado o anonimato e confidencialidade dos dados pessoais que me fossem facultados, a maior parte das minhas mensagens eletrónicas ficou sem resposta e as respostas mais frequentes aos meus telefonemas eram «*depois combinamos*», «*ligue-me para a semana*» ou mesmo «*ligue-me no mês que vem*», seguidas de uma relação dos afazeres de cada um agendados para os dias imediatos. Dei por mim a seguir as pessoas nas redes sociais e a aparecer, 'casualmente', em conferências, lançamentos de livros, exposições e outros eventos sociais por elas referidos nas suas publicações virtuais. A estratégia deu frutos mas, ainda assim, a escolha da metodologia a adotar implicou a sua adequação às condições que encontrei no 'terreno' onde procurei abranger a maior diversidade de vozes possível, dentro das contingências, numa polifonia que possa dar conta das múltiplas perspetivas da realidade a analisar, neste caso a vida quotidiana das crianças na Guiné colonial.

Enquanto lugar da reprodução, manutenção e rotinas, a vida quotidiana é definida pela espontaneidade, heterogenia e ambiguidade, o que a torna resistente à categorização (Geertz, 1983; Heller, 1984; Bovone, 1989 citados por Domingues, 2000) mas também, por isso mesmo, «*oportunidade para analisar as práticas e representações, através das quais, os indivíduos elaboram estratégias e negociam quotidianamente a sua inserção social.*» (Domingues, 2000, p. 9)

Nesse sentido, o objeto da análise social pode ser o que acontece todos os dias, a rotina, o banal, tendo em conta que «*a aparente banalidade da vida quotidiana dissimula a sua capacidade de convocar lógicas diversas, reutilizando e «misturando» elementos heterogêneos, nas suas estratégias para resistir, transgredir e subverter as culturas dominantes oficiais*» (Maffesoli, 1989; Certeau, 1984 citados por Domingues, 2000).

A partir de um grupo reduzido de entre o universo das pessoas que hoje vivem em Portugal mas que vieram da Guiné-Bissau tendo ali nascido e/ou crescido durante o período colonial, procurei construir uma amostra em «bola de neve» (amostragem não-probabilística) onde alguns informantes me levaram ao contacto com outros, seguindo o padrão das relações sociais. A amostra utilizada para a recolha de informação foi, assim, constituída por uma seleção arbitrária de voluntários sem preocupações de representatividade. Este procedimento não permite elaborar inferências estatísticas, mas esse nunca foi

o objetivo deste trabalho na medida em que pretendi conhecer a diversidade e não a representatividade das práticas quotidianas das crianças.

O estudo que aqui apresento tem por base relatos de memórias, recolhidos ao longo de um ano através de conversas informais e entrevistas semiestruturadas por forma a compreender como sujeitos que participaram na vida colonial da então denominada “Guiné Portuguesa” registaram e agora recordam o modo como as crianças ocupavam o seu tempo. A minha pesquisa situa-se no cruzamento da proposta de Sahlins (1990) para uma etnografia que estuda os processos que se transformam e se reinterpretam no tempo com a proposta de Comaroff & Comaroff (1992) para uma etnografia assente na “*imaginação histórica*” onde se juntam diversos fragmentos da memória com o contexto, histórica e culturalmente determinado, que lhes confere significado.

A memória é aqui utilizada enquanto registo histórico do passado e os relatos daquilo que os sujeitos recordam são transformados em dados que confronto com os registos documentais da época, validando-os assim enquanto fontes etnográficas sobre os contextos coloniais. A análise dos dados é operada com base na epistemologia construtivista e na perspetiva teórica.

Parte substancial da informação coligida na minha pesquisa é proveniente de arquivos institucionais (Arquivo Histórico Ultramarino, em Lisboa; espólio disponível através da internet do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa da República da Guiné-Bissau - INEP) tendo em conta que a recolha de informação sobre os povos colonizados foi um dos instrumentos utilizados pelo poder na expansão do estado colonial através da dominação (Ladwig et al, 2012, p. 15). Verifiquei, ainda assim, que a pesquisa sobre os quotidianos das crianças na Guiné colonial está limitada pela escassez de fontes históricas, motivo pelo qual procurei, adicionalmente, respigar dados sobre as crianças guineenses em publicações da época e em inúmeras etnografias, sobre temas distintos, produzidas por antropólogos e outros académicos que estudaram a África colonial.

A pesquisa empírica mostra que uma releitura de documentos coloniais, complementada por testemunhos orais, diários, cartas e biografias, fornece uma riqueza de dados que podem ser contextualizados pela compreensão de padrões mais amplos de mudança política, económica e social (Zeitlyn, 2012). Muito embora possam lançar desafios

fundamentais, os documentos oficiais também fornecem uma riqueza de informações quando lidos de forma crítica (Stoler, 2009). Na sua pesquisa sobre o trabalho infantil no Zimbábue colonial, Grier (2004) encontrou registros repletos de referências a crianças na força de trabalho, particularmente rapazes menores de 14 anos. Esses registros consistiam em correspondência e documentos publicados e não publicados a nível distrital e provincial, debates legislativos, relatos orais e testemunhos escritos apresentados em comissões de inquérito e outros materiais oficiais.

Sendo o período colonial português ainda relativamente recente é possível estudá-lo, não só através dos registros escritos, como através da memória daqueles que são hoje as testemunhas de um determinado passado. Os relatos dessas testemunhas consistem numa multiplicidade de vozes que permitem romper com a ideia de uma história única e institucional. É óbvio que é tarde demais para coletar histórias orais desde o início do período colonial, mas é possível fazê-lo de mulheres e homens que nasceram no período entre as duas grandes guerras e a fase final do colonialismo. A partir das vivências atuais, os acontecimentos do passado são revisitados e as cicatrizes do tempo ido emergem do olhar lançado retrospectivamente. Através do período histórico abrangido pela memória dos vivos é possível reconstituir, de forma cruzada e através de formas de saturação de informação, não só um determinado segmento temporal, como o contexto que lhe deu forma e sequência.

2. Estrutura da dissertação

No primeiro capítulo desta dissertação faço a caracterização do contexto, desde a chegada dos portugueses à Guiné e a subsequente implementação das estruturas coloniais no âmbito da economia, política, sociedade e cultura. Nesta fase, a revisão de literatura foi o recurso mais importante. No segundo capítulo, traço um breve retrato dos sujeitos cujas memórias são a fonte de informação etnográfica desta investigação. Por fim, no terceiro capítulo estas pessoas falam dos seus quotidianos na infância e juventude e dos seus discursos emergem não só os seus percursos como as instituições locais numa visão micro, captada e reinterpretada pelas memórias de cada um. Aqui recorri ao método clássico da antropologia, a etnografia, através da técnica de entrevista e procedi a uma análise de conteúdo qualitativa complementada por uma análise documental.

Capítulo 1 - Um breve olhar sobre a ‘Guiné portuguesa’

1. Da chegada dos portugueses à construção da colónia

Quando os primeiros europeus chegam à costa da Guiné⁶ os povos autóctones encontram-se organizados em grupos étnicos, cada um com a sua língua própria, que ocupam o seu “chão” onde constroem as suas habitações e organizam o seu espaço de forma distinta. Todos estes grupos possuem uma organização política e social própria e uma economia de subsistência que lhes garante uma relativa autonomia material (Cardoso, 2004).

Segundo Brooks (1993, p. 61), desde o século XI ou XII a costa oeste africana constituía a fronteira mais ocidental de um vasto complexo comercial no qual as rotas comerciais transarianas que passavam pela região ligavam entre si diferentes áreas ecológicas e a chegada de comerciantes europeus, no século XV, teria vindo encontrar e explorar as possibilidades das estruturas comerciais ali já instaladas.

Neste período, o interesse de Portugal pela costa da Guiné centrava-se nas expectativas de obtenção de ouro, goma-arábica, malagueta e escravos, sendo estes capturados ou trocados por aguardente, algodão, panos, cavalos e armas e depois trazidos para ‘o reino’. Nesse sentido, Portugal estabelece feitorias em pontos estratégicos da costa guineense com acesso a percursos fluviais (Cacheu, no rio Farim, em 1588; Ziguinchor, no rio Casamança, em 1645; Bissau, no rio Geba, em 1687), que constituem entrepostos importantes na ligação das rotas das caravanas que traziam essas mercadorias do interior da África, com as rotas transatlânticas. As feitorias servem em simultâneo como apoio logístico no reabastecimento de água, mantimentos frescos e mercadorias às embarcações portuguesas que circulam pelas costas de África seguindo o plano de contornar este continente para chegar à Índia por via marítima e assim conseguir maiores vantagens no comércio internacional, se de internacional se pode falar com referência a uma época anterior ao estabelecimento dos estados-nação.

⁶ Mapa em anexo 1.

Já no séc. XVI e depois de estabelecidas as rotas marítimas com o Oriente, os europeus concebem uma nova estratégia de obtenção de lucro pela via do negócio: o ‘comércio triangular do Atlântico’ que se prolonga até ao Séc. XIX. Nesta modalidade, os escravos capturados ou comprados nas costas africanas são levados por navios negreiros portugueses, franceses e holandeses para o Brasil, Caribe e América Central onde são trocados por mercadorias como ouro, pedras preciosas, açúcar e algodão, que são transportadas para a Europa. Daqui seguem para África os panos, aguardente, vidros e outros objetos de menor valor, destinados à compra de mais seres humanos.

É neste contexto que surgem os *lançados* ou *tangomaus*, cidadãos portugueses, cabo-verdianos e luso-africanos, homens e mulheres (Almada, 1841, p. 60) que, à margem das determinações da Coroa que reservava para si o exclusivo de todas as transações, iniciam atividades comerciais nas zonas costeiras de África para onde são ‘lançados’ enquanto degredados, condenados por delinquência ou excluídos por serem judeus ou cristãos-novos (Silva M. d., 1970). Para garantirem a sua sobrevivência, estes empreendedores integram-se nas sociedades locais e assumem as funções de intermediários que facilitam aos grupos situados no interior o acesso por via fluvial a bens importados fornecidos pelos comerciantes europeus que param nas zonas costeiras (Nafafe, 2015). Para o efeito, recorrem à ajuda de *nativos* jovens que recrutavam nos grupos étnicos treinados nas artes de navegação de cabotagem «os *chamados* grumetes ou criston que se convertiam ao cristianismo» (Quintino, 2004). Das alianças entre os ‘lançados’ e as mulheres locais, nascem os ‘filhos da terra’ que estão na origem da cultura e das «*comunidades crioulas que viriam a desempenhar um papel importante na construção da sociedade colonial e nos destinos da Guiné-Bissau*» (idem).

Mantendo a função de apoio às armadas da ‘Carreira das Índias’, no território da ‘Guiné portuguesa’ são instaladas fortificações para defesa dos colonos, presídios para degredados e feitorias para o tráfico de escravos. No século XIX, perante a pressão da comunidade internacional para a abolição do comércio de escravos, Portugal necessitou de novas fontes de financiamento e a alternativa encontrada residiu na passagem para as culturas agrícolas de rendimento. Até final deste século, a Guiné serve como uma dependência da colónia de Cabo Verde, sob a gestão administrativa da administração colonial sediada na cidade

da Praia. A ocupação é restrita, devido tanto à resistência das populações autóctones a qualquer domínio externo como à concorrência de franceses e ingleses (Rosas, 2018) e é pouco ou nada rentável já que as despesas excediam as receitas (Matos, 1966).

«O que é e não é registado nas fontes portuguesas é de primordial interesse para os historiadores da Guiné: o pessoal militar e os administradores tinham muitas vezes boas razões para esconder informação sobre as suas actividades aos seus superiores em Cabo Verde e Portugal. Desprovidos de qualquer espécie de recursos, com frequência sem receber salários durante meses ou anos, atormentados por doenças crónicas e envolvidos no comércio ilícito, o pouco que registaram caracteriza-se em muitos casos por depoimentos que servem os seus próprios interesses e por informações erradas.» (Brooks, 1991)

Para um pequeno país cronicamente em crise económica mas com pretensões de grandeza, as colónias foram, mais do que uma fonte de rendimento, um símbolo de ostentação no relacionamento com as restantes potências europeias que não teve qualquer sustentação através do poderio militar (Pélissier, 2001) ou económico. Aliás, uma das características fundamentais do relacionamento de Portugal com as suas possessões foi o abandono e ostracismo a que as votou, o que se explica, em parte, pela histórica debilidade económica e militar portuguesa.

Em 1879 Bolama, no arquipélago dos Bijagós, torna-se a primeira capital colonial da 'Província autónoma da Guiné portuguesa' já fora da alçada de Cabo Verde. A escolha desta urbe pelas autoridades coloniais portuguesas foi motivada por um litígio com a Inglaterra por este ponto estratégico após o qual Portugal reforça a afirmação da sua soberania em Bolama e nos territórios limítrofes.

2. Economia e Política colonial

Na primeira década do século XX, a Guiné continua a apresentar baixos índices de desenvolvimento económico. A economia de base assenta na produção agrícola e no comércio, com níveis muito baixos de industrialização, em conformidade com as políticas decretadas pelos sucessivos governos da metrópole. Esta determinação é mesmo declarada nas notas emitidas para a colónia pelo Banco Nacional Ultramarino entre 1914 e 1947 onde um selo contém a inscrição «*colonias, commercio, agricultura*» (figura 2).



Figura 2 - Nota de banco emitida em 1947 com a efígie de João Teixeira Pinto e detalhe do selo nela inscrito.

As políticas prosseguidas na colónia da Guiné estão em sintonia com aquelas que são aplicadas na metrópole onde o regime procurava atingir a autossuficiência económica (Goulart P. V., 2011). Com a subida ao poder de Oliveira Salazar e a implantação do Estado Novo, em 1933, a economia portuguesa tendia a ser de subsistência e fechada aos mercados externos, de acordo com os projetos que Salazar tinha para um Portugal rural e com um estilo de vida modesto para a população. Até 1950 a industrialização desacelerou, limitando-se à produção de bens de consumo pouco sofisticados e os investimentos foram desviados para a agricultura onde o modo de produção era predominantemente artesanal e exigia o uso intensivo de mão-de-obra pouco qualificada (Aguiar e Martins, 2005; citado por Goulart, 2011) incluindo o trabalho das crianças. Goulart & Bedi (2017) indicam que, em Portugal, no ano de 1937, mais de 60% dos menores entre os 10 e os 14 anos trabalhavam.

Na colónia da Guiné, esta realidade económica era agravada pelas frequentes revoltas das populações, principalmente no interior do território mas também nos aldeamentos limítrofes às povoações de maior densidade de Bissau e Cacheu. Essas situações de instabilidade social são revertidas com as denominadas 'Campanhas de Pacificação', lideradas por João Teixeira Pinto, entre 1913 e 1915, que através de sucessivas expedições militares impuseram a paz pela força da punição e submissão das povoações e populações rebeldes. Portugal procura assim cumprir com as exigências da Conferência de Berlim no sentido de uma ocupação efetiva daquele território.

Com a paz instituída, começam a ser introduzidas na colónia importantes infraestruturas para o desenvolvimento das atividades económicas: estradas, telégrafos e melhoria dos portos marítimos e fluviais existentes. As autoridades coloniais asseguram o controlo da economia do território transformando-o numa 'reserva especial' (Mendy, 2003, p. 47) para a exploração portuguesa. Os esforços de consolidação implicaram a 'nacionalização' do comércio externo, através do monopólio das atividades comerciais por empresas portuguesas como a Casa Gouveia, a Barbosa e Comandita Limitada e a Sociedade Comercial Ultramarina. Estas medidas de nacionalização tinham por objetivo afastar de vez os comerciantes de outras nações europeias que dominaram o comércio externo do território ao longo do século XIX, principalmente franceses e britânicos, que operavam a partir do Senegal e da Gâmbia, mas também alemães e italianos.

Os esforços implacáveis de nacionalização asseguraram que as empresas portuguesas dominassem quase completamente o comércio externo em meados do séc. XX. Isto foi conseguido através de políticas coercivas como o cultivo e a entrega forçada de culturas de rendimento nos numerosos entrepostos comerciais oficiais estabelecidos para controlar o comércio interno. A economia colonial era essencialmente uma economia camponesa, apesar das tentativas durante os primeiros anos do governo colonial para criar uma economia de plantação. A produção de bens para exportação, especialmente o amendoim, foi alcançada sem grandes inovações tecnológicas e sem uma significativa alienação da terra ou o deslocamento das populações (idem).

Originário da América do Sul, o amendoim foi levado pelos portugueses para a África ocidental no século XVI e a sua cultura foi introduzida na Guiné devido à elevada procura

do seu óleo, utilizado no fabrico de margarina, sabão, detergentes, tintas e lubrificantes, entre outras aplicações. Em 1953, o olhar do colonizador regista que o amendoim «é a primeira e efectivamente única cultura de exportação. Ocupa 21,78% da área total, sendo cada vez maior a sua integração na agricultura dos povos da Guiné» (Correia, 1965, p. 51). Os restantes 70,73%, ou seja, o grosso da área total de produção agrícola, são dedicados às culturas alimentares próprias de uma economia de subsistência: diversos tipos de arroz, milho, sorgo, mandioca, diversos feijões, mandioca, gergelim, etc. (Cabral, 1956, p. 32).

Uma característica marcante dos laços económicos do território com Portugal depois de 1945 foi um fosso crescente entre importações e exportações. Cada vez mais a colónia importava de Portugal mais do que exportava, agravando progressivamente a situação da balança de pagamentos. A aplicação de tarifas protecionistas e a importação de mercadorias portuguesas de baixa qualidade (e, como tal, nada competitivas noutros mercados) asseguravam que o desenvolvimento económico do território permanecesse rudimentar. No início da luta armada pela libertação, em 1963, as atividades industriais (descascamento de arroz, extração de óleo de palma e amendoim e produção de sabão, madeira e tijolos) representavam apenas 1,3% do produto interno bruto da colónia (Mendy, 2003, p. 49).

Durante a governação de Sarmento Rodrigues a Guiné conhece finalmente algum investimento por parte do poder colonial. Neste período a colónia serve mesmo de “*campo de ensaio*” aos “*novos rumos da política colonial portuguesa.*” (Silva A. E., 2006, p. 143). Entre 1945 e 1948, Bissau ganha edifícios de representação política e religiosa, mas também um conjunto de equipamentos hospitalares, desportivos e culturais de entre os quais se destaca a criação do Centro de Estudos da Guiné Portuguesa que incluiu um Museu, Biblioteca e Arquivo Histórico. São executadas grandes obras de infraestruturas que resolvem necessidades básicas, como o saneamento (água potável e esgoto), vias de comunicação terrestre (estradas e pontes) ou a ligação aérea, através da construção de um aeroporto na região de Bissau (Milheiro & Dias, 2009, p. 95) e ainda a ligação marítima com a construção do porto do Bissau.

Este período em que Sarmento Rodrigues governa a Guiné Portuguesa é mesmo considerado como progressista e tem a sua expressão mais emblemática na revogação

do “Diploma dos Assimilados”, substituído, em 1946, pelo “Diploma dos Cidadãos” que confere «*direitos de cidadania aos nativos da Guiné*» (Rodrigues, 1949: 119-126 citado por Milheiro & Dias, 2009, p. 89). A partir deste momento a população negra passa a ser constituída por ‘indígenas’ e ‘cidadãos’ (o mesmo que “civilizados”), abolindo-se a categoria dos "assimilados". Este regimento só em 1954 viria a ser aplicado em Angola e Moçambique pelo novo "Estatuto dos Indígenas" (Silva, 2006: 144; cf. Dias; Horta, 2005, citados por Milheiro & Dias, 2009, p. 89).

Com o final da Segunda Guerra Mundial, Portugal assina, em 1948, o pacto fundador da Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE), e integra-se nas estruturas de cooperação previstas no Plano Marshall. A participação na OECE reforçou a necessidade de um planeamento económico que conduziu à elaboração dos “Planos de Fomento” do Estado Novo (Rollo, 2007). Neste contexto, a pressão internacional para o desmantelamento dos impérios leva o governo de Oliveira Salazar a adotar uma estratégia para promover o conceito de 'unidade nacional' junto da opinião pública e das instituições internacionais, transformando as suas colónias em 'extensões naturais' do território metropolitano. Para o efeito foi organizada uma autêntica campanha de marketing orientada pela expressão “*Portugal uno e indivisível do Minho a Timor*”.

Na esfera ideológica, o governo português recupera o luso-tropicalismo de Gilberto Freyre que, nos idos anos 30, reforçou a ideia da singularidade da colonização portuguesa removendo por completo o seu carácter opressivo. De acordo com os pressupostos do luso-tropicalismo, Portugal não teria qualquer interesse económico sobre as colónias e a sua presença em África era uma extensão da sua histórica missão civilizadora explicada, por exemplo, pela falta de contestação local à presença portuguesa (Castelo, 2013). Esta campanha institucional é acompanhada, na esfera jurídica, por uma revisão constitucional, em 1951, que revoga o Acto Colonial, em vigor desde 1930 e coloca todos os territórios administrados por Portugal sob a mesma lei fundamental. Desaparecem assim do texto da lei os conceitos de ‘colónia’, substituído por ‘província’ e ‘império’ que dá lugar a ‘ultramar’.

Nesta fase de mudança da política colonial, o fomento económico das colónias assume um papel importante nas prioridades do governo central. Portugal precisava demonstrar

à comunidade internacional que estava empenhado no fomento económico das suas “províncias ultramarinas” como forma de legitimar este novo conceito de colónias. Nesse sentido, a industrialização dos territórios ultramarinos era cada vez mais entendida entre as elites portuguesas como um fator determinante do desenvolvimento da economia metropolitana. Por conseguinte, os sucessivos planos de fomento previam para os territórios africanos medidas impulsionadoras do seu desenvolvimento em paralelo com as medidas implementadas na metrópole.

Com o primeiro plano, em 1953, as “províncias ultramarinas” e obviamente entre elas a Guiné, foram contempladas com avultados investimentos para a criação de infraestruturas, sobretudo ligadas aos transportes, à produção de energia e de materiais para a construção urbana que também urgia desenvolver. Associado a este fomento económico esteve o lançamento de projetos de colonização intensiva com população branca. A consolidação da presença portuguesa em áreas onde era pouco notada a influência branca era uma forma de evidenciar a particularidade das relações de Portugal com as suas colónias e, a partir dos anos 60 quando começam a fazer-se notar as ações dos movimentos de libertação, constituía também uma forma de atrair as populações locais para o lado português e conter o avanço dos guerrilheiros.

3. Sociedade e Cultura

Em 1927, um diploma legislativo, o *Estatuto Político, Social e Criminal dos Indígenas de Angola e Moçambique* é aplicado à colónia da Guiné. Nele se estabelece a nítida distinção entre «indígenas e civilizados». São considerados ‘indígenas’ “os indivíduos de raça negra ou seus descendentes” que, pelo seu aspeto e costumes, não se diferenciam da “média dessa raça” e “civilizados” os indivíduos provenientes de qualquer tribo que não se encontram naquelas condições. Criou-se assim a chamada “camada dos assimilados” que se distinguiu pela sua desintegração dos grupos de origem, pela sua emancipação dos costumes e tradições autóctones. Procurou-se, desta forma, forçar os ‘indígenas’ a participar na produção agrícola enquanto aos ‘assimilados’ foi facultado o acesso a uma “sociedade idealizada, segundo o modelo europeu” (Furtado, 1986, p. 129).

Os 'indígenas' eram destinados ao trabalho de campo, considerado mais adequado para eles, enquanto o trabalho intelectual no âmbito do aparelho administrativo colonial, era símbolo de prestígio para a categoria dos assimilados. Essa camada intermediária funcionava, simultaneamente, como elemento de separação e de ligação entre os colonizadores e a população 'indígena'. Nesta fase, está fora de causa envidar esforços no sentido do desenvolvimento da região, o que o sistema colonial pretendia era a maximização da produção de mercadorias que permitissem o desenvolvimento da economia da metrópole e a redução da produção de subsistência da população guineense.

Na década de 30, a importância da cidade de Bissau tinha suplantado a de Bolama, cuja relevância se mantinha apenas ao nível da administração colonial. Bissau era já o principal porto para escoar os produtos da colónia e ponto de partida para as recém-criadas carreiras regulares de autocarros que transportavam passageiros, malas de correio e outras cargas para as diversas localidades da Guiné portuguesa. Em 1933, a sede da comarca judicial da colónia passa de Bolama para Bissau e oito anos depois, a capital colonial da Guiné portuguesa, é fixada em Bissau, para onde são transferidos todos os serviços da administração colonial e das repartições estatais.

Em 1950 existiam apenas dois centros urbanos propriamente ditos na colónia da Guiné: Bissau e Bolama e só ali a estrutura social e profissional da população se distinguia das zonas rurais. Mesmo nas sedes regionais, com exceção da pequena camada dos funcionários da administração colonial, a estrutura social da população era exatamente igual à das tabancas que as rodeavam (Achinger, 1986, pp. 81-82).

Bissau tinha em 1950, oficialmente, 12.034 habitantes que viviam em 2785 agregados domésticos (família extensa). Até 1979 a população da cidade, excluindo os bairros limítrofes, cresceu para 105.237 habitantes (idem). Ou seja, em três décadas, a cidade de Bissau passou a ter quase dez vezes mais população do que em 1950. Na origem deste aumento demográfico, está a guerra de libertação iniciada em 1963 que trouxe à cidade um grande número de militares portugueses e motivou um êxodo das populações rurais em busca de refúgio na cidade.

A informação estatística referente à população da Guiné colonial que se encontra disponível necessita de contextualização para ser compreendida e, tendo em conta esse contexto, deverá ser considerada com as devidas cautelas. Desde logo, há que ter em conta a unidade estatística prevalecente nos censos coloniais. Até 1952, estes censos destinavam-se essencialmente a calcular a coleta de impostos e, para o efeito, a unidade estatística escolhida era a 'palhota' (casa). Tratava-se de uma unidade estatística muito imprecisa e passível de ser manipulada, o que provocava uma tensão entre o fisco e o contribuinte. Se, por um lado, os agentes recenseadores faziam uma estimativa 'por cima' para agradar aos seus superiores hierárquicos e variável em função dos critérios pessoais de cada qual (Carreira, 1952, p. 556), do outro lado os contribuintes reagiam com recurso às "armas dos fracos" (Scott, 1985) no sentido de reduzir a sua contribuição. As estratégias de fuga passavam ora pela redução do número de palhotas em cada tabanca, ora pela redução do número de camas em cada palhota.

Numa tentativa de aumentar o volume das contribuições, associada aos abusos dos funcionários coloniais e às consequentes reclamações da população, o Governo colonial decide, em 1952, substituir o 'imposto de palhota', criado em 1903, pela 'taxa de capitação' ou 'paga cabeça' como ficou conhecido entre a população. Apesar desta alteração substancial permaneceu o defeito de base que consistia na associação direta entre a coleta do imposto e o censo da população.

«A tendência dos recenseadores é para 'obrigar' ao 'envelhecimento' dos jovens de 0-15 anos e poderem, assim, colocá-los em 'idade legal' para a colecta como contribuintes do imposto de capitação. Em mais escassa percentagem dá-se o 'rejuvenescimento' dos velhos de mais de 60 anos e com idêntica finalidade.»
(Carreira, 1960, p. 259).

António Carreira que, a par com Teixeira da Mota e Orlando Ribeiro, é uma das figuras maiores na recolha e tratamento de informação sobre a Guiné colonial aponta diversas falhas na realização dos censos anteriores a 1950. Entre outras causas, Carreira atribui essas falhas ao desconhecimento da estrutura socioeconómica dos grupos étnicos, «à notação e aos apuramentos» por falta de pessoal qualificado na recolha dos dados, bem como «aos sistemas de avaliação das idades e da definição dos estados civis» (Carreira, 1960, p. 245).

Sobre o censo de 1940 refere: *«Para nada lhes faltar de pitoresco acusaram uma diminuição de quase 81 000 almas em relação a um arrolamento, por contagem de pessoas, efectuado em 1936»* (Carreira, 1961, p. 126).

Em resumo, os recenseamentos coloniais consistiam em dados anotados para fins fiscais, *«porque os resultados das operações do ano transato constituíam, normalmente, a base da cobrança de impostos do ano seguinte»* (Ribeiro, 1986, pp. 112-113).

«De um modo geral não existe o registo de estado civil destinado propriamente aos nativos, e os censos populacionais, via de regra não se realizam. Em alguns territórios o registo do estado civil é aplicado unicamente aos indivíduos mais evoluídos, habitantes das zonas suburbanas contíguas às concentrações de carácter europeu e mesmo assim em condições de precária eficiência. Não se atingiram as zonas rurais.» (Carreira, 1953, p. 98)

No entanto, conhecer as populações nativas nos meios rurais era uma preocupação maior das autoridades portuguesas, não só para efeitos de recolha de imposto, como para planear a utilização da mão-de-obra potencial.

«E se nos países de zona temperada se vai reconhecendo cada vez mais a importância destes dados, nos trópicos ele redobram de valor, sabido que não se pode contar com as populações brancas ou exóticas - sem graves prejuízos da sua saúde e da economia dos empreendimentos - para a enorme tarefa da exploração das riquezas do solo e do sub-solo. Isso tem de pertencer, pelo imperativo das condições de vida e de adaptabilidade, ao nativo.» (Carreira, 1953, p. 99)

Pelo exposto, é notória a dificuldade em extrair dos registos coloniais existentes dados que permitam avaliar, desde logo, a quantidade de crianças existentes na colónia. Sobre as crianças 'indígenas', que não pagavam imposto, não recaía a atenção dos agentes recenseadores e como o seu interesse era fazê-las entrar na categoria dos pagantes, a probabilidade é que muitas delas tenham sido 'envelhecidas' na secretaria fiscal. Bastante mais simples terá sido a contagem das crianças 'civilizadas' não só por serem em quantidade muito inferior, como também por se encontrarem concentradas nas zonas

urbanas⁷. Um fator determinante da limitação do número de crianças de origem europeia está relacionado com o halo de exotismo que rodeava a percepção dos portugueses em relação às condições de vida na Guiné. A falta de condições sanitárias e de assistência médica, a existência de patologias tropicais associadas ao calor e humidade que se acreditava afetarem os indivíduos de maneira distinta segundo critérios raciais e as altas taxas de mortalidade que se verificavam entre os colonos (Havik, 2007) compunham um cenário dissuasor da existência de crianças nas unidades domésticas compostas por europeus. Assim, na maioria dos casos, colonos e funcionários ao serviço da administração colonial, mantinham a família na metrópole e viajavam sozinhos para a Guiné, o que explica o reduzido número de crianças de origem europeia nos censos existentes.

⁷ Ver anexos 2 e 3

Capítulo 2 – Sujeitos de Memórias do Vivido

Conforme referi no início deste trabalho, a minha investigação consiste numa etnografia histórica e para o efeito recorri à técnica de entrevista etnográfica⁸ para a recolha dos testemunhos. Realizei oito entrevistas em profundidade, das quais apenas uma não me foi possível gravar por ter tido lugar num espaço público em ambiente extremamente ruidoso. Metade dessas entrevistas teve lugar nas casas dos próprios entrevistados, duas foram realizadas em estabelecimentos comerciais (cafés) de bairro e duas nas instalações do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

As oito pessoas que participaram neste estudo têm em comum o facto de terem nascido na Guiné durante o período colonial, onde passaram a sua infância e atualmente residem em Portugal, seja de forma permanente ou parcial. A maioria mantém aqui uma atividade profissional embora alguns já se encontrem em situação de reforma.

Alberto é o único dos meus entrevistados que se identifica com um grupo étnico específico que o sistema colonial categoriza como 'indígena'. Pai e mãe são balanta e Alberto nasceu numa zona rural, no norte da Guiné, numa unidade familiar extensa, onde todos se dedicavam à agricultura e ao pastoreio. Alberto não tem a certeza quanto ao ano em que nasceu, mas pelos dados que conseguiu reunir, considera que terá sido em 1963. Lembra-se que era ainda muito pequeno quando o pai, civil, foi vítima do conflito armado. Alberto, ainda criança, passa fome porque a guerra tornou impossível retirar alimento dos campos agrícolas. É num aquartelamento das tropas portuguesas a quem presta alguns serviços, que Alberto consegue comida e abrigo e onde aprende as primeiras letras. Por volta dos 7 anos vai para Bissau, onde trabalha como acompanhante de crianças para uma família portuguesa. Quando consegue obter documentos de identificação, começa a frequentar a escola das missões na 3ª classe e continua a trabalhar em simultâneo. Tem cerca de 12 anos quando a Guiné se torna independente e a família para quem trabalha regressa a Portugal. Alberto, acabado de ingressar no ciclo preparatório, recusa-se a acompanhá-los e assegura a sua subsistência vendendo frutas e sumos no mercado de Bandim, em Bissau, enquanto prossegue os estudos. Segue para o ensino superior

⁸ Ver Guião das Entrevistas em anexo 5 e Tabela de entrevistados em anexo 6.

num país do leste europeu onde concluiu um mestrado e hoje reparte a sua vida como empresário entre a Guiné-Bissau, Portugal e Rússia enquanto aproveita os momentos de tranquilidade para escrever as suas memórias.

Bernardo é um bissauense de origem crioula, resultado da miscigenação de diversas etnias e segundo a tipificação colonial insere-se na categoria de 'assimilado' de terceira geração na medida em que já o avô materno era funcionário da administração colonial. Nasce em 1956 e os pais separam-se quando ele é ainda muito pequeno e formam novas famílias. Enquanto criança, Bernardo passa a maior parte do tempo na casa dos avós maternos, uma unidade familiar extensa com irmãos, meios-irmãos, primos e tios dentro da mesma faixa etária. As primeiras letras aprende-as com a mãe em casa e as segundas numa escola não-formal com um professor particular. Entra na escola oficial na 3ª classe e nessa altura dá assistência à avó, que não aprendeu a ler nem escrever, na organização das contas da casa e na gestão da economia familiar. Completa o ensino secundário no Liceu Honório Barreto, o único existente à época, em Bissau e sai do país para frequentar o ensino superior em Havana, Cuba. Vive atualmente nos arredores de Lisboa onde continua a desempenhar funções na área da saúde.

César nasceu em Bissau, em 1947, mas é Bolama que preenche as suas memórias mais remotas pois é aí que vive entre os 4 e os 8 anos quando o pai cumpre uma comissão de serviço no sector público. A sua família enquadra-se na categoria de 'colonos' dado que pai e mãe são ambos portugueses. A unidade familiar é de tipo nuclear. César viveu sempre com os pais e uma irmã, dois anos mais nova, em casas situadas em áreas urbanas. Na escola primária oficial tem a sua própria mãe como professora até à 2ª classe, o que não lhe facilitou o percurso escolar. Recorda-se que a mãe o reteve mais um ano, por dar muitos erros na escrita. César completa o ensino secundário no Liceu de Bissau e rumo a Coimbra onde completa o ensino superior após o qual cumpre serviço militar como oficial em Angola. Tem vasta obra publicada sobre a sua especialidade profissional e sobre a sua experiência de vida. Interessa-se especialmente sobre a história da Guiné e atualmente, já aposentado, dedica grande parte do seu tempo a pesquisas relacionadas com o tema.

David enquadra-se na categoria colonial de 'assimilado'. Nasce em Bissau, em 1951, filho de pai cabo-verdiano, funcionário da administração colonial e mãe guineense, nascida no norte do país num meio rural. David, tem mais seis irmãos, três rapazes e três raparigas. A unidade familiar onde cresceu é urbana e extensa, tanto que até lhe custa recordar quantos eram lá em casa. Quando lhe peço para recordar só os mais novos começa por responder *«éramos muitos, mais que muitos»* e depois de nomear todos, conclui *«éramos para aí uns dez»*. É a mãe quem ensina todas as crianças da casa a ler com base na cartilha João de Deus e quando David entra para a 1ª classe, na escola oficial, já domina a leitura e a escrita. Toda a sua infância e juventude são passadas em Bissau até aos 17 anos, quando se muda para Lisboa. Faz da escrita a sua vida profissional e ao longo da sua vida adulta interessa-se particularmente pelas condições de vida das crianças nos mais diversos contextos. Atualmente vive nos arredores de Lisboa e continua a exercer a sua atividade profissional entre Portugal e a Guiné-Bissau.

Elisa é a única menina entre sete irmãos. Nasce em Bissau, em 1951. Não é fácil tipificar esta família dentro das categorias coloniais pois trata-se, na palavras da própria, de *«uma família-paradigma do império, gente que andou por todos os continentes»*. A mãe, nascida em Cabo-Verde numa família com negócios na Guiné, poderia enquadrar-se na categoria de 'assimilados' mas há que ter em conta as origens alentejanas se recuarmos várias gerações. Já o pai nasceu na Índia, onde os seus pais tinham nascido, mas as suas raízes passam pelos Açores. O pai de Elisa reside em Lisboa, quando é nomeado para a administração colonial da Guiné e esse detalhe pode significar a integração na categoria de 'colono'. Retórica colonial à parte, é nítido que esta é uma família extensa de tipo urbano. Entre os pais, os irmãos, as pessoas que trabalham para a família e os filhos destas, Elisa cresce numa casa cheia de vida no centro de Bissau onde frequenta a Escola Central, no ensino primário oficial e completa o ensino secundário no Liceu Honório Barreto. Casa-se muito jovem e estabelece residência em Portugal ainda antes da independência. É aqui que cria os seus dois filhos enquanto prossegue os estudos no ensino superior.

Francisco nasce em Bolama em 1951. É o mais velho de cinco irmãos, todos rapazes. Os pais são guineenses e a sua origem resulta da mestiçagem de diversas etnias. O pai é funcionário público, o que coloca a família na categoria colonial de 'assimilados' e a mãe gere uma *ponta* (quinta, em crioulo), propriedade da sua família de origem,

no sul do país e cozinha algumas das suas especialidades para vender. Francisco cresce numa família urbana extensa, onde para além dos pais e dos irmãos também se incluem as irmãs mais novas da mãe que partilham as rotinas da casa. Francisco aprende a ler com um parente da mãe, antes de começar a frequentar a 1ª classe no ensino oficial. Quando termina a escola primária, muda-se para casa de uns tios para poder continuar os estudos e um ano depois os pais e os irmãos juntam-se-lhe em Bissau onde estabelecem residência. Quando termina o Liceu, antes da independência, vem para Portugal para prosseguir os estudos e aqui permanece durante toda a sua vida profissional na área da saúde. Atualmente, já reformado, divide os seus dias entre Lisboa e Bissau.

Graça pertence a uma família que se insere na categoria colonial de 'assimilados'. Nasceu em Bissau em 1951 mas passa a maior parte da sua infância num meio rural, em Bambadinca, terra de origem do seu pai que se dedica à plantação e transformação de cana-de-açúcar. Tem dois irmãos, ambos rapazes e na sua casa de família, de tipo extenso incluem-se tios e primos. A mãe, bissauense de origem crioula, gere e comercializa a produção agrícola da família. Graça frequenta a escola primária oficial em Bambadinca e aos 13 anos muda-se com a mãe e os irmãos para Bissau para poder continuar os estudos. A guerra já havia começado e o pai, alvo das sanções do regime colonial, é preso e deportado. Na sua ausência, a mãe recomeça as suas atividades em Bissau onde costura para fora e gere um negócio de comida e bebidas com o apoio não só dos filhos adolescentes como também de uma rede composta por mulheres. Após terminar o ensino secundário no Liceu de Bissau, antes da independência, Graça parte para Portugal onde completa o ensino superior. Atualmente encontra-se aposentada e vive parcialmente entre Lisboa e Bissau.

Helena nasce em 1964 em Bissau numa família urbana que corresponde à categoria colonial de 'assimilados'. A mãe é bissauense de origem cabo-verdiana e papel e exerce a profissão de enfermeira até casar com um funcionário público, de origem manjaco e papel, que considera que a sua honra fica diminuída se a mulher trabalhar fora de casa. O pai vem a falecer quando Helena tem 5 ou 6 anos e a mãe recorre à costura e à venda de alimentos para sustentar a família que é extensa, além dos sete filhos, havia muitas outras crianças na casa, filhos de parentes vindos do interior. Helena estuda na escola das missões e completa o Liceu em Bissau. Vem para Portugal, depois da independência,

para poder frequentar o ensino superior e conclui uma licenciatura na área das ciências sociais finda a qual permanece em Portugal a trabalhar. Atualmente vive nos arredores de Lisboa e encontra-se em situação de reforma antecipada por motivos de saúde.

Capítulo 3 – Quotidianos das Crianças na Guiné Colonial

4. Contextos familiares

4.1. As famílias na Guiné

Os modelos de famílias presentes na sociedade colonial guineense, não se limitam à família nuclear, composta por pai, mãe e filhos, predominante nas sociedades ocidentais atuais. De facto, este tipo de família é a menos representada na Guiné colonial, limitando-se aos naturais da metrópole que em 1950 totalizam 1501 indivíduos (Carreira, 1959) dos quais apenas 517 são mulheres⁹. Com exceção dos lares dos 'colonos' portugueses e uma ou outra família com origem noutro país europeu, o modelo predominante é a família extensa, modelo este que se encontra profundamente ligado aos meios de produção.

Em resposta ao sistema de exploração agro-comercial, no séc. XIX, as famílias locais organizaram-se em *gans* que ocuparam novas terras, as *pontas* (quintas, em crioulo). Correspondendo ao modelo de família extensa, o *gam* integrava o páter-famílias, a mulher, os filhos, os *mininos di criação* (filhos de criação, em crioulo) e os empregados. Como o chefe dessas famílias estava, regra geral, ocupado com um cargo político-administrativo ou militar era a *nhara* ou *mindjer garandi* (mulher grande, em crioulo) quem geria a casa e as atividades agrícolas e comerciais (Miranda, 1996). Até meados do século XX *gam* foi um termo corrente no crioulo guineense para designar a casa de uma determinada família. Neste lugar funcionava a escola a que tinham acesso os autóctones na Guiné, num contexto em que as escolas públicas eram escassas e localizadas exclusivamente nos centros urbanos. Os *gans* foram locais de educação e preparação de crianças guineenses que aos poucos iam fazendo a sua integração no meio urbano através de um processo de mestiçagem cultural onde se inclui a aprendizagem da língua crioula, um instrumento que permitiu a «*integração de comportamentos, símbolos e práticas*» (Quintino, 2004).

⁹ Ver quadro I no anexo 4.

As *nharas* tiveram uma enorme influência no desenvolvimento económico da Guiné, ao controlarem uma grande parte do cultivo e exportação de produtos de rendimento, como a *mankara* (amendoim) ou o *coconote* (noz-de-palmeira). A sua autonomia e capacidade de empreendimento levaram-nas ao contacto com atores internacionais com quem estabeleceram parcerias comerciais e, em simultâneo, o seu poder de agência e de integração em redes de contactos com outras mulheres, com base em laços de parentesco, mesmo entre povos vizinhos, levaram-nas a criar as suas próprias instituições para a «*transmissão e acumulação de recursos estratégicos*» (Havik, 2006, p. 6). Uma dessas instituições locais é a dos '*mininos de criação*' que consiste numa forma de circulação de crianças.

4.2 *Mininos di criação*

Goody (1983) identifica três instituições, muito difundidas em contextos diversos, que implicam o intercâmbio de crianças entre distintos grupos domésticos. A primeira delas é a criação por amas-de-leite, que pode implicar a deslocação da criança para fora de casa dos pais ou a vinda de uma ama. A segunda é a entrega da criança, muitas vezes recíproca entre parentes, ainda que possa existir aqui uma componente de serviço, por ser uma prática relacionada com a criação doméstica das crianças mais velhas, para virem a servir e a serem aprendizes. A terceira instituição é a adoção e está relacionada com a questão da herança.

Tanto a criação por amas-de-leite como a entrega de crianças foram práticas correntes na Europa desde a época medieval até ao século XX e estavam mesmo definidas por leis especiais, assim como no pagamento de direitos aos pais de acolhimento (Hughes, 1966, p. 6). Em algumas situações a criação era socialmente mais apreciada do que o nascimento, o que desvalorizava e por vezes diluía, a paternidade ou a maternidade em favor das relações extrafamiliares.

A terceira instituição de circulação de crianças identificada por Goody (1983) ao longo da História é a adoção, um ato jurídico com muitas implicações práticas, que requer

uma aprovação formal. Para além do aspeto legal, a adoção distingue-se da criação na medida em que a primeira substitui a relação biológica entre mães e filhos cortando, legalmente e na prática, os laços com a família de origem, enquanto a segunda adiciona relações de parentesco. Ao circularem entre diferentes famílias, as crianças adquirem novos pais e novos irmãos sem que isso implique necessariamente a rotura das relações anteriores. Pelo contrário, os arranjos de criação servem para aumentar o círculo de pessoas significativas no universo social de um indivíduo. A presença de novas mães não anula a presença das antigas e as separações, mesmo prolongadas, não representam necessariamente uma rotura permanente de laços (Fonseca, 2006).

Na sociedade tradicional da África Ocidental, uma mulher pode alcançar prestígio e reconhecimento ao dar à luz um elevado número de filhos sem que necessariamente os crie a todos (Isiugo-Abanihe, pag 4). Os custos económicos das crianças para os pais biológicos podem ser reduzidos pela prática do acolhimento, enquanto o seu valor potencial em termos de seguro de velhice e outros benefícios podem permanecer altos, o que leva a um 'fluxo intergeracional de riqueza' (Caldwell, 2006) positiva na direção dos filhos para os pais. A família extensa, em que se apoia o acolhimento de crianças, funciona como niveladora das dificuldades inerentes ao tamanho de uma família grande. A delegação de papéis parentais através da entrega de crianças implica uma partilha das responsabilidades de criação dos filhos e reduz os encargos e restrições da maternidade prolífica. Isto também implica que a limitação de fertilidade praticada por alguns grupos, especialmente grupos urbanos, não lhes garanta uma dimensão familiar reduzida. Pelo contrário, podem ter grandes famílias ao receberem crianças de parentes mais pobres ou até mesmo não parentes. A motivação também pode passar pela troca de favores, por um sentido de obrigação moral, generosidade ou simplesmente aquisição de status social. «Receber crianças é *rûncu*» (ostentação, em crioulo) considera uma das mulheres guineenses contactadas para este trabalho. Mas esta prática tem raízes históricas solidamente implantadas na sociedade guineense, nomeadamente entre a etnia Balanta.

«As famílias Balantas tentam sempre estabelecer uma estrutura equilibrada no que respeita a distribuição dos sexos e classes de idade. Dão os seus filhos a parentes onde faltam rapazes duma certa idade e pedem, por sua parte, filhos para criação.»

Tal facto tem a ver com o papel economicamente importante dos rapazes, como pastores, na vigilância dos pássaros e como lavradores. As filhas, por sua parte, são enviadas para criação na família do futuro marido.» (Achinger, 1986, p. 84)

Este modo de circulação de crianças funciona também como um sistema informal de segurança social relativamente ao cuidado dos menores em situação desfavorável num contexto de inexistência ou ineficácia de um estado social. A propósito da metodologia seguida no recenseamento da população 'não-civilizada' de 1950, Carreira referia: *«A orfandade não existe, no rigor do nosso conceito (o órfão não é considerado como tal, mas sim legítimo filho do herdeiro do seu progenitor); na maioria das tribos é defeso chamar pelo nome do progenitor ou de ambos, quando já falecidos.» (Carreira, 1952, p. 562)*

Mas para os *mininos di criação* sair da condição de órfão pode não significar necessariamente uma melhoria das condições de vida. O seu estatuto na nova família pode ter diversas gradações.

«O menino de criação, dependendo da família, da consciência daquele que vai adotá-lo, já não vai ter as mesmas condições da criança que é filha. Ele é o criado dos meninos da casa, da família. Não vai à escola, mas serviço da casa vai sempre haver. (...) A alimentação é aquilo que sobra da família, não come na mesa com os filhos da casa. É servido lá à parte.» (entrevista com Bernardo, Lisboa, 2017)

«Eram crianças que vinham do campo para as casas das famílias mais abastadas e que não tinham direito a nada. Tinham direito a trabalhar de sol a sol e não tinham qualquer remuneração nem nada. Escola, nem pensar. Muita pancada, muita sova. Eram os primeiros a acordar e os últimos a ir para a cama. Comiam à noite se sobrasse comida dos outros. Não sobrando, dormiam com a barriga vazia. Não tinham direito a coisíssima nenhuma, eram crianças escravizadas, mesmo, espezinhadas. Nas horas em que nós estávamos a brincar, na escola ou já em casa, no bairro, eles estavam na apanha da lenha, limpar o quintal, ir buscar água da fonte, encher os jerricans, os tanques de água, tratar dos animais, porcos, galinhas, por aí fora. Esses só tinham tempo para trabalhar.» (entrevista com David, Amadora, 2018)

4.3 Atividades nas famílias urbanas

Como seres sociais, as crianças crescem a imitar as atividades que ocorrem ao seu redor e participam nelas à medida que adquirem competências (Bolin, 2006; Lancy, 2015, p. 234). Na maior parte da história humana e em grande parte do mundo contemporâneo, tais atividades incluem o trabalho, incluindo o trabalho económico. Diversos autores (Bourdillon, Levison, Myers, & White, 2011) defendem que longe de ser universalmente negativo o trabalho, desde que apropriado, é uma atividade social humana fundamental que contribui para o bem-estar e desenvolvimento das crianças e facilita as transições para a vida adulta (Aufseeser et al, 2018). A participação das crianças nas atividades laborais pode trazer benefícios para o seu sustento e qualidade de vida, fornecer aprendizagem para complementar e apoiar a escola, oferecer benefícios psicossociais (particularmente na construção da auto-estima) e ajudar a desenvolver relações e responsabilidades sociais. A participação das crianças no trabalho é especialmente evidente quando as crianças crescem em comunidades agrícolas, mas também sempre que o trabalho dos adultos não está separado do espaço das áreas de habitação (idem).

Nas cidades de Bolama e Bissau onde todas as pessoas entrevistadas para este trabalho passaram pelo menos uma parte da sua infância, a maior parte dos grupos domésticos eram extensos, compostos pelos pais, irmãos e um leque de outras pessoas que podiam ter ou não laços de parentesco com a família.

«Além da família, dos filhos, a minha casa teve sempre tanto família do meu avô, como família da minha avó, havia alguns irmãos dela cujos filhos também estiveram durante algum período na nossa casa. Como viviam numa região que não tinha uma escola secundária, os filhos quando acabavam a primária precisavam de estar num sítio onde já tinham possibilidade de estudar. (...) E vinham e estavam na mesma como filhos, não havia distinção.» (entrevista com Bernardo, Lisboa, 2017)

«Eu sou uma de 7 irmãos. Mas na minha casa sempre viveram mais pessoas. As próprias casas estavam preparadas para ter os serviços a viverem nas casas das pessoas. O mesmo se passava nas zonas fora das grandes áreas urbanas onde havia a casa

de família e depois havia os anexos ou as casas individuais das outras famílias que serviam nas casas dos chamados colonos. Havia também crianças que acompanharam o nosso crescimento, eram filhos de serviçais que viviam connosco e foram crescendo connosco. Na nossa casa sempre houve crianças, mais do que aquelas que eram mesmo da família.» (entrevista com Elisa, Lisboa, 2017)

«Eramos três [irmãos], dois rapazes e eu. Mas tínhamos dois primos que viviam connosco como irmãos. Em nossa casa não se fazia diferença entre filhos e primos. Eramos todos irmãos. Eu até me esquecia que eram primos. (risos) Não dava conta disso. E tinha uma prima, que eu chamava tia, porque era mais velha que eu uns 18 anos. Ela é que tomava conta de nós. Penteava-me os cabelos. O nosso cabelo é difícil, ela é que penteava, dava banho, tratava da roupa e tudo.» (entrevista com Graça, Odivelas, 2018)

«Tenho uma irmã e cinco irmãos, mas sempre houve muito mais crianças lá em casa. A minha mãe também criou dois filhos que o meu pai teve com outra mulher e ainda trouxe os filhos de mais familiares que ela tinha no interior.» (entrevista com Helena, Carregado, 2017)

Uma grande parte dos mais jovens, rapazes e raparigas, filhos da casa ou filhos de serviçais, são chamados a contribuir dentro das suas possibilidades para as atividades domésticas.

«Nas casas, as crianças começam a ter alguma atividade mesmo cedo. (...) Por exemplo, lavar a loiça, comprar lenha no mercado ou buscar água para a casa com um baldinho à sua medida. As meninas também podem ir buscar água ou não, mas aprendem logo a cozinhar desde cedo também. Eu também aprendi. Geralmente dão preferência em certos trabalhos aos rapazes. E as meninas ficam mais também com o trabalho em casa, varrer a casa. Há trabalhos que são comuns e há outros que não são, depende. (entrevista com Bernardo, Lisboa, 2017)

Entre as tarefas atribuídas aos mais jovens no âmbito doméstico, está o cuidado para com os restantes membros da família como é o caso dos irmãos mais novos ou dos parentes mais velhos e/ou doentes.

«Lembro-me, como era o mais velho, de fazer o pequeno-almoço para os meus irmãos. Aquilo a que chamamos “bianda de para manhã”, fazer o arroz, mole, para juntar com leite.» (entrevista com Francisco, Odivelas, 2018)

«A partir do momento em que já se tem alguma noção, há uma certa proteção dos mais novos. Ajudar os pais nessa tarefa, praticamente é automático. Brincar com eles, pô-los ao colo, o que fizeram connosco antes. (...) Quando eu tinha nove anos, o meu avô teve uma trombose e acabou por ficar numa cadeira de rodas. Então aí muda a circunstância da vida. Era um homem doente em casa, tem que se lhe ajudar a fazer tudo. Ajudávamos nisso em casa. Levá-lo de um lado para o outro e trazer-lhe as coisas.» (entrevista com Bernardo, Lisboa, 2017)

Nas casas dos chamados 'colonos' e nas situações em que o grupo doméstico não tem dimensões suficientes para que os seus próprios membros consigam dar conta de todas as tarefas do lar, há situações em que crianças 'indígenas', na sua grande maioria do sexo masculino, são contratadas especificamente para tarefas domésticas, como serviçais, cozinheiros ou acompanhantes das crianças da casa. As condições da contratação (em muitas das situações apenas verbal) são variáveis, o serviço é geralmente prestado a troco de cama, roupa e comida podendo haver, ou não, lugar ao pagamento de um salário.

«Nós, nas tarefas de casa, geralmente não participávamos. Todos tinham um criado ou dois. Precisava-se de algum rapaz para carregar isto ou carregar aquilo, ir buscar isto. (...) E eles, coitados, tinham um sítio onde comiam, estavam melhor, estavam à sombra. Recebiam uma coisinha de nada. Lá em casa havia sempre um criado. Lavava a loiça, lembro-me de ele limpar o chão. Era novo, era miúdo. Lembro-me de ouvir falar 125 escudos [de salário]. Era uma miséria. Muitas vezes andavam descalços. Depois apareceram assim uns mais crescidos, mas inicialmente eram miúdos. Às vezes estavam lá pouco tempo e depois desapareciam. E nós ficávamos assim «ah! Olha, vamos ver se apanhamos aí um». Não tinham outra hipótese, só poderiam ir para a escola se fossem para a escola das missões, para a escola dos padres, só que batiam com os horários em que a gente precisava deles e eles também não iam. Sacrificavam-se, coitados.» (entrevista com César, Lisboa, 2017)

Alberto, de origem balanta, foi uma dessas crianças que trabalhou, desde muito novo, em casas de famílias portuguesas.

«Com 6 ou 7 anos, cheguei a Bissau, estive 3 ou 4 dias à procura de trabalho. Tinha que trabalhar, para ir à escola. Consegui trabalho num senhor, que tinha uma esposa e duas filhas. Eu é que levava as filhas para a escola e ia buscá-las. O meu trabalho era lavar a loiça e acompanhar as filhas do senhor na escola.» (entrevista com Alberto, Sesimbra, 2017)

Em contraste, nas situações em que o grupo doméstico é extenso, a mão-de-obra ainda que infantil é abundante e os recursos económicos são escassos, as crianças são chamadas a contribuir para os proventos da família através da venda de alimentos.

«Muitas pessoas com baixos ingressos têm que ir vender, por exemplo: amendoim. Há também meninas a fazer isso, até hoje em dia, rapazes ou meninas que vão vender. Ou quando fazem rebuçados, doces de várias coisas. A minha mãe fazia doces de côco e às vezes eu também ia vender isso.» (entrevista com Bernardo, Lisboa, 2017)

«Havia entre nós alguns mais coitados que os coitados. Com carências de ordem alimentar em casa, questões de roupa, crianças que eram obrigadas... tinham escola de manhã e à tarde ou à noite estavam a vender nas ruas e nos becos da cidade porque os papás davam-lhes coisas para vender. As mães sobretudo, nesses casos eram as mulheres grandes que faziam as suas vidas para sobreviver. Havia muitas crianças, rapazes e raparigas. Há figuras que me marcaram e que ainda hoje fazem parte do meu imaginário, da minha história de vida. Há nomes que ficaram e caras, rostos de que ainda me lembro. Havia uma Maria Donut, uma miúda muito magrinha, muito magra mesmo, que todos os dias estava na zona do Liceu a vender donuts, era a Maria Donut. Se calhar nem se chamava Maria, se calhar era Maria sim, mas não Maria Donut.» (entrevista com David, Amadora, 2018)

A participação dos mais jovens nas atividades económicas da família é um contributo muito importante na economia doméstica pelo valor com que contribuem, mas também pela aprendizagem que essa prática lhes confere no saber fazer, no manuseio do dinheiro e na aquisição da responsabilidade inerente às suas tarefas.

«A regra na cultura, no meio a que eu pertenço é: todos, a partir de uma certa altura, têm que ser introduzidos ou têm que fazer alguma coisa. Aprendem, além da escola, têm sempre alguma responsabilidade a fazer. Não é bem visto que alguém esteja sem ter tarefa nenhuma. Faz parte da própria educação.» (entrevista com Bernardo, Lisboa, 2017)

«No núcleo forte dos meus amigos, havia meninos que vendiam pastéis, filhoses. Alguns até apanharam alguns açoites porque chegavam à rua e estávamos nós a jogar futebol, eles encostavam lá a cabaça ou a bacia de alumínio, tapavam aquilo tudo e iam jogar connosco. Depois esqueciam-se das horas, não vendiam, ou às vezes ia outro mais traquina e roubava-lhe uma filhós e depois na hora de fazer as contas tinham prejuízo. Mas havia muitos miúdos que vendiam na rua, muitos mesmo. À porta do cinema, do campo de futebol, nas ruas, nos becos, nos bairros.» (entrevista com David, Amadora, 2018)

«Algumas pessoas antes de comprar querem provar, não é? E então, prova e não compra. (risos) Depois quando você vai ver, não tem mercadoria nem dinheiro. Aí a regra é a educação, não é permitido ser desonesto ou subtrair dinheiro para outras coisas. As famílias são rigorosas nisso. (...) Não vai só assim, tem que vir dar contas. Essa responsabilidade faz parte do assunto. Porque esse dinheiro vai ser útil para a economia familiar.» (entrevista com Bernardo, Lisboa, 2017)

A participação das crianças nas tarefas essenciais à economia familiar não é necessariamente dissuasora da frequência escolar. Em determinadas situações a contribuição financeira dos mais jovens viabiliza a sua própria manutenção na escola, a qual implica custos acrescidos para as famílias.

«Essa coisa não impede a escola. Dependendo das famílias, dependendo das possibilidades, há crianças que não vão à escola. Mas no meio a que eu pertenço, uma das primeiras preocupações é estudar. Isso você faz adicionalmente, mas a escola é sagrada e todos fazem. Aliás, essas atividades servem para dar possibilidade de financiar a própria escola. O seu caderno, a sua borracha, lápis, a caixa escolar, muitas vezes essas atividades vão ajudando aí. As famílias valem-se desses recursos todos para conseguir o que querem. Porque os meninos querem roupa, querem sapatos, para a escola ou para quando chega o período de festas, o Natal, o novo ano. Naquele tempo, por exemplo, nas escolas, além dos materiais escolares, havia também a chamada mocidade portuguesa, nós éramos da mocidade também na escola primária já. E todos os meninos, quem estava na mocidade tem que ter farda. E a farda era comprada pela família. Não era pouco dinheiro!

A farda custava 150 escudos. E eu ainda me lembro de uma vez que me deram dinheiro para ir comprar a farda. 150, desse dinheiro que custa muito a ter.» (entrevista com Bernardo, Lisboa, 2017)

O papel da mulher como gestora do lar e responsável pelo complemento dos proventos da família é facilitado e ampliado com o recurso ao auxílio que as crianças podem facultar. Existe, inclusive, um termo no crioulo guineense que define estas mulheres, *bideira* é aquela que faz pela vida, que assume o controlo da família e do papel de cada um dos seus membros, incluindo as crianças, em benefício do grupo.

«Nas tabernas era frequente ver as mulheres a vender peixe frito com molho de escabeche, caldo branco, aquele caldo feito só com limão, alho e pouco mais, branquinho. E pastéis. Havia assim umas coisas muito guineenses, de farinha, óleo de palma, lapas, essas coisas todas. Havia a miudagem que circulava pelas ruas e havia mulheres que se punham em zonas centrais para vender. Havia muita gente.» (entrevista com David, Amadora, 2018)

«Cinco da manhã, a minha avó já estava acordada e gostava de fazer filhoses, panquecas e assim, com que nós tomávamos o pequeno-almoço. Mas fazia tanto que a vizinhança gostava e encomendava. Um dos primeiros trabalhos que eu tinha, era levar um prato a casa do vizinho. Depois, o dinheiro era menos e estávamos todos na dependência para continuar a escola, para ter cadernos e isso, pagar o ano letivo. E a minha avó batalhando, começa a criar animais. Comprava porcos pequenos, criava, depois matava ou vendia. Nós ajudávamos a tomar conta dos animais. (...) Ela era como um restaurante ambulante, levava comida aos operários que estavam a construir uns prédios. E eu ia com ela. Como já sabia fazer contas, a contabilidade estava na minha responsabilidade, organizava as folhas com os nomes das pessoas. Não pagavam logo, iam tomando no intervalo do trabalho e eu ia anotando. No fim do mês, eu fazia aquela conta toda, um por um. E no dia do pagamento, eu estava lá com ela e os trabalhadores, tudo na base da honestidade, vinham para pagar. E assim a economia familiar ia funcionando. A minha avó não sabia nem ler nem escrever, naquela altura era assim. Faziam com que as meninas não fossem à escola porque não era necessário. Diziam “para que é que vai à escola?” As meninas, tudo orientado no sentido de prepararem-se para a educação dos filhos, estar em casa. Se admitia que o lugar da mulher é em casa com a família, a cuidar dos filhos. Os homens vão trabalhar e trazem dinheiro para cuidar dos filhos, a educação e tudo.» (entrevista com Bernardo, Lisboa, 2017)

É em casa que os papéis de género começam a ser transmitidos aos mais jovens, as funções desempenhadas pelas meninas são distintas daquelas que são atribuídas aos rapazes. Lancy (2015, p. 284) refere que numa fase intermédia da infância é notória uma autoconsciência das convenções de género em que a criança tenta que o seu comportamento esteja de acordo com os estereótipos de género. Nesta fase há uma divergência acentuada nas vidas de meninas e meninos em que as raparigas são particularmente limitadas por restrições territoriais. Enquanto os rapazes desfrutam de maior liberdade de movimento e acesso a espaços não supervisionados por adultos, as meninas estão mais ligadas à esfera doméstica e trabalham em conjunto com a sua mãe ou servindo como sua substituta.

«A divisão do trabalho era clara. Os meus irmãos nunca passaram a ferro, mas as meninas passavam. Um dos meus irmãos gostava muito de ir à cozinha e ele cozinhava. Mas o mais velho nem sabia fazer nada. Porque não o puseram, não o obrigaram a fazer isso porque não era o hábito. As meninas é que tratavam da lida da casa. Mas os rapazes faziam outra coisa, iam fazer recados. O meu irmão é que ia fazer todos os recados, ia às finanças, ia à alfândega. Eu e a minha irmã limpávamos a casa, o pó. Limpar o peixe, isso fazia. Se a minha mãe tivesse necessidade de mandar matar um animal, por exemplo, uma galinha, era o rapaz que fazia. Eu tinha medo de cortar a garganta a uma galinha, mas ele não tinha. Isso fazia ele. Nós nem dávamos conta disso, gostávamos de fazer.» (entrevista com Graça, Odivelas, 2018)

«O rapaz não tinha que estar naquelas tarefas domésticas do dia-a-dia. Podia ser enviado para ir fazer um recado num sítio, fazer isto e aquilo e aqueloutro. As nossas mães fazem aquilo a que chamamos “bida”. Fazem coisas para vender. A minha mãe fazia o que nós chamamos “filhoses” e quando uma pessoa faz “filhoses” já tem uma clientela nas redondezas. Esse papel de levar as “filhoses” a tal casa, era eu que fazia. Essas pequenas coisinhas, eu fazia. Um recado qualquer, ir levar qualquer coisa a casa de uma tia. Não havia problema nenhum.» (entrevista com Francisco, Odivelas, 2018)

Competências sociais, como confiança, lealdade, cumplicidade são incutidas aos mais novos através da execução de pequenas tarefas atribuídas pela mãe, seja a vigilância sobre o comportamento dos restantes membros da família ou a execução de pequenos recados

que exigiam uma responsabilidade que a mulher considera não ser confiável aos empregados.

«Eu tinha um irmão encarregue pela minha mãe de me vigiar, se eu me portava bem ou se eu me portava mal. Era uma tarefa de que ele tinha que prestar contas à minha mãe. (...) Também era a minha mãe quem definia que recados deveriam ser feitos pelos meus irmãos e não pelos empregados. Era o meu irmão mais velho que ia à Casa Gouveia com a lista da encomenda que a minha mãe fazia. Ela não confiava num miúdo ou num serviçal da casa mais velho para fazer isto. E também tudo o que era contabilidade era feito por este meu irmão a partir de uma determinada altura. Ela passou a delegar nele essa responsabilidade. (...) As tarefas estavam muito distribuídas consoante a confiança que a minha mãe depositava. A minha mãe é que era a organizadora da vida doméstica.» (entrevista com Elisa, Lisboa, 2017)

O envolvimento dos mais jovens nas atividades domésticas varia em função das possibilidades económicas da família. Nas situações em que os recursos financeiros são escassos todos são chamados a participar. Quando a situação financeira é mais estável, as crianças da família são isentas do trabalho doméstico que é assegurado com recurso a empregados, 'nativos', geralmente oriundos do meio rural e que habitam nas casas das famílias empregadoras, em muitas situações juntamente com os seus próprios filhos que, esses sim, são chamados a participar nas tarefas da casa, além de servirem de companhia e prestarem assistência pessoal às crianças da casa.

«Havia o hábito em África das crianças terem os seus companheiros nativos para as brincadeiras. Quer os rapazes, quer as raparigas. Havia sempre uma menina em casa que brincava com as meninas e ia-lhes prestando algum serviço: “vai buscar um copo de água”, coisas assim do género, “vai-me comprar um gelado” ou “vai-me comprar amendoins”. E os rapazes tinham os rapazes também. Nós sabíamos que havia tarefas que podíamos pedir-lhes para fazer, sobretudo pequenos recados. Quando já eram mais crescidos (...) adquiriam outro tipo de tarefas porque tinham de responder à hierarquia dos serviçais. Mas acontecia que nós não queríamos que eles fossem varrer. Havia quase a assunção de que eles “são nossos parceiros da brincadeira”, não os podem tirar agora para ir varrer o quintal ou para ir fazer um recado qualquer, como ir ao mercado buscar não sei o quê que faltou. Acabavam por também ter um bocado a nossa proteção embora também desempenhassem determinadas tarefas.» (entrevista com Elisa, Lisboa, 2017)

4.4. Atividades nas famílias rurais

A unidade doméstica guineense predominante nas áreas rurais consiste num grupo extenso, que não se limita a laços de consanguinidade ou parentesco e as atividades de todos os elementos da casa, incluindo as crianças, são integradas na produção económica. Trata-se de uma realidade não muito diferente daquela que se vivia no Portugal rural até quase ao final do século XX onde «*o trabalho do menino é pouco, mas quem o perde é louco*» recorda a minha mãe de ouvir dizer na década de 50 quando aos 6 anos era obrigada a trepar pelas ribanceiras da Beira-Baixa atrás de um rebanho de cabras. Na Guiné colonial rural os quotidianos das crianças têm algumas semelhanças com este caso.

A cultura do arroz é de grande importância para a população guineense em geral, sendo um dos principais produtos agrícolas destinados ao consumo e comercialização. O arroz é tão valorizado que os agricultores falam de “fome” quando enfrentam escassez de arroz, mesmo que existam muitas outras alternativas alimentares disponíveis: como o sorgo, milho, mandioca, batata doce, inhame ou banana, entre outros (Costa, 2010; Temudo, 2011).

Tanto as formas de cultivo, de sequeiro ou alagado (em *bolanha*) como de armazenamento do arroz revestem-se de extrema importância e são variáveis de etnia para etnia. Entre os Manjaco, os homens constroem celeiros debaixo da cobertura das casas e ali guardam o arroz aproveitando o fumo e a temperatura das fogueiras, que fazem dentro de casa, para combater pragas e evitar a humidade. As mulheres conservam o arroz não debulhado num cesto de palha com tampa. Na etnia Balanta, o arroz é habitualmente guardado no exterior mas próximo da casa, num armazém localmente designado por *djemberem*. Podem também construir potes de barro, de tamanho variável consoante se destinam a guardar as sementes ou a produção para consumo. Estes silos são colocados atrás das casas ou dentro delas, cobertos por um pano, com cinza espalhada em redor de modo a combater os insetos. Os produtores da etnia Papel usam um compartimento da habitação para armazenar o arroz. Já na etnia mandinga é comum conservar o arroz em espigas dentro de casa ou em celeiros cobertos por palha. (Medina, 2008, pp. 69-70).

O cultivo do arroz é praticado tanto pelos homens como pelas mulheres, dependendo do modo de organização de cada grupo étnico. Na etnia felupe as mulheres representam uma grande parte da força do trabalho agrícola sendo a mão de-obra feminina importante desde a produção, colheita até à comercialização. Aos homens cabe a tarefa de trabalhar a terra, a construção e a manutenção dos diques nas bolanhas. Às mulheres compete selecionar as sementes, cultivar o arroz em viveiros e, posteriormente transplantá-lo, realizar a colheita, o transporte para a *morança* (casa, em crioulo) e o armazenamento nos celeiros. «*Os homens possuem as terras/bolanhas, que recebem dos seus pais quando casam, mas o arroz pertence às mulheres, que não usufruem do direito de herdar terras*» (Eichelsheim, 1991:3 citado por Bolonha, 2013). Homens e mulheres felupes dedicam-se também a outras atividades, os homens produzem vinho de palma, cortam palmeiras ou realizam atividades piscatórias. As mulheres também têm atividades piscatórias nas bolanhas, onde utilizam redes circulares, procedem à secagem e fumagem do pescado e fabricam óleo de palma, esteiras e cestos (Bolonha, 2013, p. 49).

Na família felupe todos estão ativos, incluindo as crianças. Entre os 9 e os 12 anos realizam tarefas menos pesadas como afastar os pássaros dos campos de arroz ou ocupam-se da manutenção do arroz de sequeiro, retirando as ervas daninhas. A partir dos 9 anos já trabalham a terra junto com os adultos. Para além de participarem no cultivo do arroz, as crianças felupes também têm outras tarefas a cumprir: rapazes e raparigas recolhem frutos selvagens, os rapazes tratam do gado e as raparigas ajudam as mães nas tarefas da casa. Os frutos selvagens que as crianças recolhem, como as azeitonas selvagens, a *cabaceira*, a *faroba*, o *fole*, *mandible*, a *tambacumba* ou o *velur*, para além de diversificarem a alimentação da família servem ainda de complemento para a economia da casa ao serem comercializados pelas mulheres (Bolonha, 2013, p. 43).

Na etnia mandinga são as mulheres quem se ocupa do cultivo do arroz, enquanto na etnia balanta o trabalho é partilhado pelos homens e mulheres, embora a divisão do trabalho seja distinta consoante o género. Os homens encarregam-se da preparação da terra enquanto as mulheres e as crianças são responsáveis pela transplantação do arroz, entre outras operações. As crianças balanta entre 5 a 10 anos, independentemente do género, são responsáveis pela vigia dos campos cultivados onde permanecem ao longo

do dia, tentando reduzir o ataque de pássaros, macacos e outros animais, através de gritos, ruídos feitos com latas, paus e lançando pedras com uma funda. Entre os 5 e os 15 anos, os rapazes, para além de serem iniciados nas atividades da lavoura executadas pelos homens, são responsáveis na época seca pelo pastoreio do gado (Medina, 2008).

«Os balantas com 4 anos começam o trabalho de pasto, a pastar as vacas. A partir dos 4 anos os mais velhos levam-nos já a pastar. E no pasto é muito duro. Aí você tem que aprender. E ali você come tudo, é plantas, árvores. Acordava cedo, seis horas, já estávamos de pé. O meu pai era muito mais cedo, 5 horas, 4 horas. Tratar do gado somos nós. Ele só está ali, vai para o mato se é tempo de lavoura, se é tempo de limpar o campo para depois fazer a plantação. E depois vai a minha mãe, que se levanta muito cedo para fazer o trabalho de campo também. Cada um fazia o dele. As minhas irmãs iam com a minha mãe ajudá-la a fazer a limpeza do campo onde se vai lavar o arroz e se é no tempo de lavar, elas ajudam sempre a minha mãe. São 3 as minhas irmãs e somos 2 rapazes e então uma tinha que ficar para cozinhar para levar ao meu pai a comida no campo onde ele está. Com 5, 6 anos já começo também a ajudar o pai a trabalhar. Eles vão-te fazer um instrumento pequeno, apropriado para começar. No tempo da chuva já não vamos no mato com as vacas. Aí eles começam a ensinar a fazer a limpeza do campo, a virar a terra. Já com 7 anos... nós não sabemos bem a idade, isto que estou a dizer é mais ou menos.» (entrevista com Alberto, 2017, Sesimbra)

Para as famílias rurais guineenses as crianças representam mão-de-obra muito valiosa. Não havendo escolas nas proximidades a única possibilidade de receberem uma educação formal é mudarem-se para os centros urbanos, o que apenas se torna possível quando aí tenham familiares a residir. Esta, no entanto, não é uma estratégia que traga benefícios para a família de origem o que explica as reticências dos pais perante a escola. No imediato, a saída de uma criança significa menos mão-de-obra nos campos e a longo prazo implica que os estudantes normalmente não voltem, pois ficam nos centros urbanos para aí trabalhar (Achinger, 1986, p. 84).

5. Atividades económicas

As atividades económicas na Guiné colonial consistem essencialmente no comércio e na produção agrícola, com níveis muito baixos de industrialização. Existem algumas empresas que se dedicam à extração de madeira e de borracha, à transformação de cana-de-açúcar ou do *coconote* (noz de côco) e sobretudo à produção agrícola nas regiões do interior, mas nas cidades as principais atividades são o comércio e os serviços da administração colonial. Entre as pessoas que entrevistei muito poucos se deram conta da existência de crianças a trabalhar por conta de outrem, com exceção do serviço doméstico em casas particulares. Apenas David recorda ver crianças a desempenhar tarefas em oficinas de reparação de automóveis.

«Havia uns miúdos que começaram a aparecer nas oficinas que normalmente eram de metropolitanos. E os miúdos estavam ali, como aprendizes. Estavam ali para aprender a trabalhar e não para ganhar dinheiro nenhum. Podiam, quando muito, encher um pneu e o dono [do carro] dar uma moedinha para ir comprar *mancarra*, amendoim. Mas havia muita miudagem a trabalhar.» (entrevista com David, Amadora, 2018)

Não obstante a escassez dos testemunhos que recolhi o sobre tópico, a literatura (Chirwa, 1993; Simelane, 1998) indica a tendência do colonizador em África para substituir a mão-de-obra adulta no emprego formal, nomeadamente na agricultura e nos serviços domésticos, por crianças, particularmente do sexo masculino, pois eram mais baratas, mais dóceis e disponíveis do que o trabalho adulto (Goulart P. , 2015, p. 21).

No que se refere à Guiné colonial, há registos que permitem pelo menos suspeitar que a realidade fosse idêntica, embora invisível aos olhos do observador comum. Alguns milhares de contratos de trabalho firmados um pouco por todo o território, entre 1927 e 1956, sobreviveram não só à luta pela libertação da Guiné como à guerra civil de 1998/99 quando os arquivos do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa) foram ocupados e quase totalmente destruídos. Entre esses registos, muitos deles danificados, existem documentos que demonstram a utilização de mão-de-obra adolescente não só em serviços domésticos como no comércio e na agricultura. Tendo em consideração que a avaliação da idade era efetuada pelas autoridades coloniais através de critérios bastante variáveis e em função dos interesses do sistema, há que prestar atenção

a estes documentos. Não sendo esse o objetivo deste trabalho, não posso deixar de notar que há nesse material registo de situações em que até o nome próprio da pessoa contratada é irrelevante na formalização do contrato¹⁰.

6. A rua como espaço de socialização

O espaço exterior é o lugar antropológico (Augé, 2000) por excelência das crianças guineenses. É na rua que se juntam para ir e regressar da escola. É na rua que brincam, jogam à bola e convivem entre si, seja na cidade ou nas áreas rurais. E é com nostalgia que todos os entrevistados recordam esses momentos.

«Era muito divertido porque íamos todos juntos. A escola era a um quilómetro da minha casa e íamos a pé. O meu pai comprou-me uma bicicleta mas eu ia com a bicicleta à mão e caminhava junto com os meus colegas para poder brincar e saltar. E depois vinha todos os dias com os pés todos sujos para casa. (risos) Tínhamos que descer o planalto, íamos no vale e depois subíamos, a escola ficava num outro planalto. A ida não custava, o pior era quando voltávamos porque nessa altura já fazia sol e era muito calor. Vínhamos todos suados, sujos e todos os dias tinha que lavar os sapatos. Os sapatos que nós usávamos eram de plástico por causa disso mesmo, da sujeira. Lembro-me disso. Foram muito bons tempos». (entrevista com Graça, Odivelas, 2018)

Entre as atividades lúdicas realizadas nas ruas de Bissau e Bolama pelas crianças guineenses de meados do século XX, havia a tradição sazonal do *quinquong* (um boneco articulado) e do *fanal* (capelinhas em miniatura)¹¹, uma forma de convívio mas também de distribuição de riqueza obtida através da iniciativa e do engenho dos mais novos.

«No dia de Todos-os-Santos, se não estou em erro com a data, a partir das sete da noite, as crianças saíam com velas em grupo a rezar à porta da casa da família tal. Faziam-se as rezas e depois as famílias davam uma coisa como se fosse em agradecimento. Podiam dar dinheiro, há quem dá outras coisas, dá arroz ou dá outra coisa. Depois iam a outra casa. Saíam de lá com o bolso cheio (risos) com dinheiro ou sacos, com coisas. E depois os miúdos, no dia seguinte, organizavam-se, cozinhavam para distribuir por todos desse grupo. Havia outra já mais dirigida às vésperas do Natal, vésperas do ano novo.

¹⁰ Ver anexos 5 e 6

¹¹ Imagens em anexo 7

Construíamos umas coisas chamadas fanal, uma réplica como se fosse uma igreja. Comprávamos umas coisas chamadas taras, não eram madeiras mas eram facilmente moldáveis e construíamos uma casa, uma igreja em miniatura, igual à igreja de Bissau. Comprava-se uns papéis para forrar aquilo e arranjava-se uns santos. Parece uma igreja em miniatura, com os vitrais da igreja, velas, com os santos e tudo o que tinha lá dentro. Havia verdadeiros artistas e as crianças participavam em construir aquilo. Era corrida para ir comprar as taras ao mercado, era corrida para ir comprar os papéis para forrar aquilo. Comprar pequenos preguinhos e alfinetes. Cada grupo de amigos tinha o seu *fanal* em que saía de porta em porta com aquilo, a rezar, com as suas rezas específicas e as pessoas davam coisas. Havia bolos no natal, podiam-te dar um bolo ou davam dinheiro ou coisas. Isso tinha tanta graça. E alguns também faziam nesse meio o *quinguong*. Era feito com pedaços de papel firme, duro. Com uns fios eram feitas as articulações e havia uma vara atrás de maneira que, enquanto se vai puxando, parece esses bonecos animados, ele vai dançando e mexendo os membros. Cantava-se '*quinguong, quinguong, rabada di com*' (risos).» (entrevista com Bernardo, Lisboa, 2017)

Contudo, o uso que as crianças fazem do espaço exterior nas cidades tem regras distintas consoante o género, mesmo nas épocas festivas. Para os rapazes o acesso ao exterior é permitido enquanto as raparigas estão sujeitas a um controlo parental mais apertado que restringe a sua participação nas celebrações.

«A minha mãe para esse período fazia doces e bolinhos e nós dávamos a essas pessoas que vinham pedir. Faziam casinhas em forma de igreja, com velas no interior e iam de casa em casa com um sino e tocavam nas portas a pedir. Não era esmola, era pedir. Depois juntavam esse dinheiro para fazer uma festa. Acho que era dois dias depois que faziam uma festa grande entre as crianças e divertiam-se. Eu nunca participei porque era à noite e como menina, a minha mãe não me deixava sair. Lembro-me que o meu irmão mais velho (...) uma vez foi participar dessas coisas. Juntaram dinheiro e fizeram a festa, assim ganham muito dinheiro, recebem arroz, dinheiro, óleo, tudo. A pessoa dá o que tiver. E ele foi, pediu autorização para ir, só que ficou até às tantas. Mas tarde do que o hábito e então, quando voltou, apanhou. E nunca mais foi.» (entrevista com Graça, Odivelas, 2018)

As ruas de Bissau, povoadas por gentes das mais diversas origens que compõem uma cultura fortemente miscigenada, são um espaço onde se dissolvem as fronteiras entre pertenças

religiosas ou étnicas, um espaço que é comum a todos e, especialmente, durante as festividades, sejam elas quais forem, é especialmente atrativo para os mais novos.

«Não há ser cristão, ou ser muçulmano, ou islamita na Guiné. Era tudo como uma família só. Alguns até celebravam tudo. Festa de cristão, natal, novo ano, é nosso. Festa dos muçulmanos também é nosso (risos). As crianças tiravam partido de tudo. É a parte boa que tem. Não há isso que ouvimos falar de outros sítios, conflitos inter-religiosos, não. A gente celebra tudo. Vai comer carneiro na festa muçulmana, depois os muçulmanos, quando é festa dos cristãos, também participam.» (entrevista com Bernardo, Lisboa, 2017)

Mas a noite nas ruas de Bissau tem outras aplicações práticas para além do lazer e das festividades. Em algumas zonas da cidade colonial, a rua também serve para estudar.

«No bairro onde eu vivia não havia eletricidade em todas as casas e como eu estava na escola de manhã e ajudava em casa ou na missão durante as tardes, quando chegava à noite tinha sempre que estudar e fazer os trabalhos da escola. Então, muitas vezes sentava-me num banquinho e fazia isso junto de um candeeiro da rua para não gastar combustível em casa». (entrevista com Helena, Carregado, 2017)

«Nós tínhamos luz elétrica em casa porque estávamos à beira da estrada. Mas no interior do nosso bairro não havia luz, então os alunos vinham e sentavam-se junto dos postes de luz para estudarem.» (entrevista com Graça, Odivelas, 2018)

7. Espaços de aprendizagem

«Os europeus ignoravam ou desprezavam os sistemas educativos africanos: baseados na oralidade, organizados muitas vezes em estágios iniciáticos e marcados por ritos de passagem, permitiam aos adultos socializar os mais jovens e transmitir-lhes os saberes necessários à vida quotidiana, os comportamentos sociais e as ciências tradicionais ou os comportamentos religiosos.» (M'Bokolo, 2011, p. 510)

A implementação das primeiras escolas coloniais dá-se depois da Conferência de Berlim, em 1885, que estabeleceu as primeiras normas gerais do direito internacional colonial, reforçadas pela Conferência de Bruxelas de 1890 que definiu as formas de combate à escravatura e ao tráfico de escravos e de proteção às instituições criadas para a instrução

dos 'indígenas'. Mas é apenas no período pós-I Grande Guerra que a educação colonial institucional começa efetivamente a ser implementada embora apenas junto dos então chamados 'civilizados'.

Profundamente seletivo e discriminatório durante todo o período colonial, o ensino consistia em apenas 4 anos do nível primário e repartia-se em 3 tipologias: o ensino de adaptação e ensino rudimentar destinados aos 'indígenas' e o ensino oficial destinado aos 'civilizados'.

Ensino de adaptação – Foi criado em 1959 com o objetivo de preparar as crianças 'indígenas' para o ingresso nas escolas rudimentares destinadas aos 'não civilizados'. A sua duração era de 1 a 2 anos consoante o grau de dificuldade apresentado pelos alunos na adaptação à língua portuguesa.

Ensino Rudimentar – Implementado a partir de 1930 e quase totalmente entregue aos missionários, era destinado aos 'indígenas' e consistia numa classe preparatória onde era feita a iniciação à língua portuguesa e a 'adaptação ao meio social'. Nos três anos seguintes era seguido um programa aproximado ao ensino elementar para 'civilizados' findo o qual, teoricamente, seria possível o acesso à 3ª classe do ensino para 'civilizados'. Os conteúdos programáticos do ensino rudimentar eram dominados pelo concreto, o objetivo, o real, excluindo sempre a abstração, reservada para a educação dos brancos e assimilados. As aulas consistiam em três horas diárias de atividade didática em turmas que em muitas situações eram compostas por alunos de dois ou mais níveis de ensino e que podiam totalizar mais de 50 alunos. Em simultâneo, impunha-se aos 'não civilizados' a obrigação de um mínimo de duas horas diárias de trabalho no campo nas zonas rurais ou, nas áreas urbanas, duas horas de trabalhos oficinais. Esta combinação do ensino teórico com o trabalho prático não se justificava com objetivos pedagógicos, era sobretudo uma prática económica e discriminatória da qual os 'civilizados' se encontravam isentos. A maioria dos docentes desta modalidade de ensino tinha como formação a mesma instrução primária do ensino rudimentar que lecionavam, outros teriam ainda um complemento de formação ao nível do ensino primário para 'civilizados' obtida nos chamados 'Magistérios Rudimentares' (Furtado A. , 1986, p. 136). Os métodos de ensino incluíam a *«violência, os castigos corporais, a intimidação, as injúrias e o total desrespeito pela personalidade humana»* (idem, pag. 131).

O ensino rudimentar, que ficou conhecido como a 'escola das missões' ou a 'escola dos padres' proporcionava uma formação distinta em função do género e dos distintos papéis que se esperava que as crianças guineenses viessem a desempenhar ao serviço da sociedade colonial.

«Havia a ideia de que na escola das missões a formação era muito mais ampla e preparava, por exemplo, as raparigas para serem boas serviçais, saberem tratar de crianças, saberem tratar da casa, da roupa, cozinhar, para além de aprenderem as letras. Davam-lhes uma formação orientada para a função que se esperava daquelas meninas que era serem serviçais em casa dos colonos.» (entrevista com Elisa, Lisboa 2107)

A política de discriminação e de assimilação progressiva dá origem a uma escola especial destinada aos filhos dos colonizadores e daqueles que mais se aproximavam da cultura portuguesa: os assimilados. Uns e outros representavam uma minoria da totalidade da população em idade escolar. Segundo os dados do recenseamento da população 'civilizada' de 1950, o universo dos ditos 'civilizados' na Guiné era de 8.320 indivíduos, dos quais 1.793 foram incluídos no grupo etário dos 0-9 anos e 1.595 no grupo dos 10-19 anos (Carreira, 1959). Já a população 'não-civilizada' totalizava 508.970 indivíduos dos quais 136.542 se encontravam no grupo dos 0-9 anos e 84.745 no grupo dos 10-19 anos, com todas as dificuldades no apuramento da idade real atrás mencionadas (Carreira, 1951).

Estas escolas foram instaladas nos principais centros populacionais e os seus professores deviam ser formados pelo Magistério Primário. Os programas e manuais escolares eram levados de Portugal sem qualquer modificação e o seu conteúdo, nomeadamente em história e geografia, estava diretamente ligado à realidade portuguesa ignorando tudo o que dizia respeito ao contexto local do território. Dois objetivos subjaziam a esta estratégia: formar os filhos dos colonizadores tal como se estivessem em Portugal; transformar os filhos dos 'assimilados' em agentes 'europeus negros' que viessem a perpetuar o colonialismo.

Nestas escolas, a reduzida quantidade de professores habilitados faziam com que estes tivessem de ensinar em simultâneo grupos de dois ou mais níveis de ensino.

«Agora, depois de crescer, ponho-me a pensar, como é que a minha professora conseguia ocupar-se de todos os alunos de classes diferentes? Até hoje me faz confusão na cabeça. Mas ela dava conta disso.» (entrevista com Graça, Odivelas, 2018)

«Tive uma professora portuguesa que tinha uma forma pedagógica que hoje em dia, talvez se julgármos de outra maneira... Ela organizava a aula em três filas, uma fila dos burros, uma fila do meio e a fila dos espertos. (risos) Ela tinha uma dinâmica segundo o rendimento, o aproveitamento na escola. Era a pedagogia daquele tempo, não podemos julgar hoje em dia.» (entrevista com Bernardo, Lisboa, 2017)

Independentemente dos programas escolares e dos métodos de ensino adotados por cada professor era frequente estes recorrerem aos castigos físicos.

«Na escola primária também havia.... batia-se. Havia palmatórias, você não aprendia a lição, levava. E era duro. Você não sabia o que tinha que aprender e no fim da aula chega ao meio-dia, os outros têm que sair, te põem às vezes de joelhos em cima de pedras. Era aceite naquela altura, os pais aceitavam, reconheciam. Até agradeciam aos professores. (risos) Hoje é diferente. Naquela altura era assim. Até os professores usavam chicotes. Há umas árvores que crescem junto ao mar, aquilo são chicotes perfeitos. E os próprios alunos da escola é que iam buscar isso para trazer para o professor. E quem não aprendia a lição, levava com isso. Muitos aprendiam e acabavam por ser bons estudantes. Outros nem por isso. (entrevista com Bernardo, Lisboa, 2017)

Para uma criança 'nativa' sem documentos, sem pais 'assimilados' ou alguém próximo com uma posição social influente, o acesso à chamada 'escola oficial' estava completamente vedado:

«Só os filhos dos assimilados é que iam à escola, os filhos dos 'cabrianos' ou filhos de branco com africano. Eles é que iam à escola. Porque na altura, para eu ir à escola tinha que ter bilhete de identidade. Para eu tirar bilhete de identidade eu tinha que ter a primeira classe. Era essa a lei que havia na altura.» (entrevista com Alberto, 2017, Sesimbra)

Alberto, de origem balanta, conseguiu entrar na escola oficial mas apenas quando um oficial português o contratou, ainda criança, para o serviço de sua casa e exerceu influência junto das autoridades no sentido de desbloquear a burocracia e possibilitar a sua admissão à escola. As primeiras letras, aprendeu-as numa escola improvisada num quartel dos portugueses no meio do mato onde os soldados faziam de professores no intervalo dos combates. Aos sete anos, muda-se para Bissau e começa a trabalhar como serviçal em casa de um militar português. Quando finalmente consegue vencer os obstáculos que impedem a admissão à escola primária é submetido a provas de aptidão e aceite na 3ª classe. Só parou de estudar quando concluiu um mestrado numa universidade de um país do Bloco de Leste.

Apesar de a língua oficial do ensino colonial ser o português e de os professores serem, na sua quase totalidade oriundos da metrópole, nas escolas urbanas as crianças e jovens falam 'kriol' (crioulo) entre si na escola, desafiando a dominação colonial através da utilização de uma das «armas dos fracos» (Scott, 1985) de que dispõem. O crioulo funciona assim como uma ferramenta de subversão que nem todos dominam, mas que muitos se esforçam por adquirir devido à sua utilidade social. César, filho de portugueses, recorda:

«Nós tínhamos uma vantagem, não falávamos em português nas aulas. Os professores, embora estivessem lá há alguns anos, não apanhavam nada do crioulo. Resultado, um tipo tinha que saber bastante de crioulo para apanhar o que os colegas diziam.» (entrevista com César, 2017, Lisboa)

Também Alberto, nascido no interior norte da Guiné, veio a aprender o crioulo, cuja existência desconhecia, apenas quando chega a Bissau:

«Nós, crianças, não sabíamos que havia outra língua chamada crioulo, em [região onde nasceu] ninguém sabia disso antes do aquartelamento. E quando puseram o aquartelamento proibiam-nos de falar: nem balanta, nem crioulo. Crioulo, nem sabíamos que havia outra língua. E aprendemos a falar português. E eu, quando saí de lá, não sabia nada de crioulo. Cheguei [a Bissau] e falava só português.» (entrevista com Alberto, 2017, Sesimbra)

É apenas em 1958 que surge o primeiro (e até à independência, o único) Liceu na Guiné portuguesa e dois anos mais tarde é criada uma escola técnica de nível secundário. Ambas as instituições ficam situadas na capital, Bissau. O acesso ao Liceu era extremamente difícil devido ao seu acentuado carácter de classe e seletividade. Nesses primeiros anos de existência do Liceu, a admissão era feita através da realização de provas com base num programa especial, para o qual não existiam escolas preparatórias e apenas as explicações particulares, custeadas pelos pais dos candidatos, poderiam fornecer os conhecimentos necessários para superar os exames de acesso. No ano letivo de 1968-69 foi criado o ciclo preparatório em Bissau, acompanhando o aumento do período de escolaridade obrigatória em Portugal, que passou de quatro para seis anos, incluindo assim os primeiros dois anos do ensino secundário. Também neste nível de ensino verifica-se uma nítida distinção de género nas matérias e programas lecionados.

«Havia aquela ideia de que as raparigas deviam aprender determinadas tarefas domésticas, preparar-nos para a vida adulta, para o casamento e não sei o quê. E o próprio ensino estava vocacionado para isso. Havia uma coisa que se chamava “lavoros” que era só as raparigas que tinham e que eu era completamente contra isto, porque achava que era uma discriminação de todo o tamanho. Eu já era feminista aí. Não sabia, mas era. Porque é que eu tenho que ter labores e os rapazes não têm labores? Perguntava-me eu. E para além disso tínhamos outra coisa que era formação feminina. E essa formação feminina significava aprender o quê? Puericultura, portanto, tratar de crianças e culinária.» (entrevista com Elisa, Lisboa, 2017)

«Na escola aprendiam a mesma coisa. Agora, as derivas profissionais... Por exemplo, no meu tempo havia o liceu e as escolas técnicas. Nas escolas técnicas a formação das meninas não era diferente. Até porque havia um curso chamado formação feminina. Costuras e essas coisas, bordados. Não se punham os homens nessas coisas. No plano curricular não havia grandes diferenças. Era português, francês, matemáticas. Nos trabalhos manuais podia haver diferenças. Enquanto os homens faziam carpintaria, as mulheres faziam outras coisas, se calhar. Nem sei o que é que as mulheres faziam no trabalho manual delas.» (entrevista com Bernardo, Lisboa, 2017)

Para além do sistema de ensino colonial, exógeno às comunidades locais, a Guiné dispõe dos seus próprios sistemas informais de ensino, que funcionam em paralelo com o ensino oficial, complementando-o ou substituindo-o, como é o caso da educação pré-escolar, das 'escolas do mato', onde é dada a formação em rituais iniciáticos de transição para a vida adulta ou das escolas corânicas, organizadas pelas populações muçulmanas.

As 'escolas do mato' são parte integrante das *mandjuandades* (classes de idade) uma instituição informal partilhada por diversas etnias (Papel, Bijagó, Mancanha e Balanta) que serve para educar os jovens de acordo com os direitos e obrigações que competem à sua classe de idade. Nelas, o indivíduo é integrado num sistema onde vai passando do estado de criança ao estado de jovem e jovem adulto até ao estado final de chefe de família ou *homem grande* (Achinger, 1986, p. 73). As mulheres organizam-se num sistema correspondente e, em ambos os casos, dentro destes grupos criam-se relações sociais muito próximas, fraternidades sem que necessariamente existam laços de consanguinidade, que se prolongam por toda a vida e que integram as redes de contactos que estão na base do funcionamento dos grupos sociais.

Entre os grupos que professam a religião muçulmana na Guiné, existem ainda outros lugares de ensino, como as madrassas e as escolas corânicas. Furtado (2005) estabelece uma distinção entre estas duas instituições informais ao referir as madrassas como «*escolas confessionais relacionadas com a religião islâmica, criadas e mantidas pelas autoridades religiosas*» (p. 586) enquanto as escolas corânicas fazem parte de uma tradição de gerações destinada a garantir o ensino do alcorão aos mais novos. É frequente o mestre conhecer o alcorão de cor e compete-lhe fazer com que as crianças memorizem integralmente o texto sagrado, através da repetição. Numa primeira frase, as crianças são ensinadas a reconhecer as letras do alfabeto árabe, para depois aprenderem a pronunciá-las. Estas lições podem ter lugar junto das mesquitas ou em casa dos mestres e o tempo da aprendizagem é variável em função da capacidade de memorização da criança, da sua aplicação e da disponibilidade, podendo durar entre os seis a dez meses (idem, p. 587).

Nenhuma das pessoas que contribuíram para esta investigação com o seu testemunho frequentou essas escolas, mas a sua existência é reconhecida.

«As escolas corânicas, em muitas circunstâncias, eram o único estabelecimento de ensino (...) que as crianças muçulmanas frequentavam. A ideia era aprender o Corão, mas também lhes ensinavam a fazer contas e o alfabeto árabe. Muitas dessas crianças não teriam acesso ao ensino regular, sobretudo nas áreas mais rurais. A rede de escolas primárias em Bissau era pequena, mas a população também não era grande. No interior, muitas regiões não tinham sequer uma escola primária.» (entrevista com Elisa, Lisboa, 2017)

O ensino informal encontrava-se tão generalizado na sociedade colonial que era bastante comum as famílias enviarem as crianças para receberem explicações com professores particulares ou para aprenderem as primeiras letras e prepararem-se para o ingresso na 'escola oficial'.

«Quando fosse necessário, além da escola oficial, tinha um explicador para me ajudar. Tive mesmo uma explicadora que era esposa de um militar português lá do quartel. Então, havia um outro enquadramento.» (entrevista com Francisco, Odivelas, 2018)

«Na Guiné era muito comum pôr as crianças na escola, a chamada escola particular. Ainda não era a escola oficial. Também havia, mas muitos preferiam começar na escola particular em que havia professores, gente que já tinha alguma capacidade de dar instrução. E tinham as suas escolas, mesmo. Muitas famílias mandavam os filhos para essas escolas onde se aprendia a ler, a escrever, a fazer contas. Podia aprender até a fazer divisões e multiplicações nessas escolas. Foi o meu caso. Eu comecei na escola oficial na 3ª classe. Era muito comum. Particulares, havia muitas. Havia muito mais do que escolas oficiais. [As escolas particulares] até podiam ser escolas ao ar livre, não havia sala nenhuma. Às vezes, debaixo de uma árvore, num quintal, por causa da sombra. Muitas crianças levavam o seu banco de casa. Não eram cadeiras nem nada, era um banquinho onde se sentavam.» (entrevista com Bernardo, Lisboa, 2017)

A guerra, do ultramar para os portugueses, de libertação para os guineenses, que começa em 1963, num momento em que quase todos os meus entrevistados se encontram em idade escolar, provoca grandes alterações nos quotidianos da população. Ao nível do ensino, tanto para crianças como para adultos, tem lugar um reforço da rede não-formal de espaços educativos. O movimento de libertação, liderado por Amílcar Cabral, pugnou pelo combate

ao analfabetismo e ao obscurantismo através da educação dirigida para a formação do 'homem novo' capaz de manter a luta para a descolonização do país. Durante os 11 anos de luta armada, o número de escolas e quadros formados pelo PAIGC foi superior aos formados pelo sistema colonial durante cinco séculos de dominação: até 1961, apenas 14 guineenses tiveram acesso a formação universitária (Furtado, 1986, p. 137). A par da criação de uma rede escolar nas chamadas 'zonas libertadas', o PAIGC promoveu ainda a dinamização de processos de alfabetização no território guineense e criou oportunidades para a formação no estrangeiro de alguns dos seus quadros. No momento em que a luta pela libertação atinge o seu auge, no ano letivo de 1971/72 o PAIGC tinha nas zonas libertadas um total de 164 escolas, onde 258 professores ensinavam a 14.531 alunos (Freire, 1978, p. 18). Estas escolas contavam com materiais pedagógicos próprios, cadernos e manuais escolares, editados pelo PAIGC com apoio internacional¹².

Do outro lado do conflito, as tropas portuguesas também desempenham um papel junto dos mais jovens: acolhem os filhos dos guineenses chamados a combater pela manutenção do sistema colonial, bem como as crianças 'nativas' que a guerra obriga a desalojar das suas tabancas nos meios rurais e ensinam-lhes as primeiras letras. Nas fotografias que encontrei nos arquivos que consultei durante a pesquisa documental para este trabalho, bem como na literatura de memórias da guerra que os ex-combatentes têm vindo a publicar nas últimas décadas, são recorrentes as imagens de crianças em busca de comida nos quartéis das tropas portuguesas em diversas zonas da Guiné. Reproduzo aqui duas dessas imagens (Figuras 3 e 4).

¹² Imagens em anexos 7 e 8



Figura 3 - «Juventude de Bissum Naga», 1970

Fonte: guine-bissum.blogspot



Figura 4 - «Crianças disputando os restos da comida das NT» (Nossas Tropas), 1970

Fonte: Carlos Marques dos Santos, blogueforanadaevaotres.blogspot.com

O testemunho de Alberto que aqui reproduzo é longo mas opto por deixá-lo mesmo assim porque a sua voz é esclarecedora.

«Em 67 foi instalado o aquartelamento militar português [na região onde vivia]. E aí já não podíamos encontrar comida porque era ataques todos os dias, guerra, guerra, guerra. Os PAIGC vinham atacar o quartel. A política que o Amílcar tomou era não deixar os portugueses descansar. Tinha que atacar de manhã, no pequeno-almoço, que era para eles não tomarem o pequeno-almoço tranquilos. Tinha que atacar no meio-dia, para não almoçarem tranquilos. E tinha que atacar às sete horas. E, na altura, se a minha mãe não cozinhar e às 11 não comeres, já não comes. Começa o ataque e todos têm que acoitar. Aí já não podia ir ao campo. Quem vai ao campo ou é morto ou é levado e depois é torturado. Nós, crianças, na altura fomos para o quartel em busca de comida. Levávamos umas canequinhas, eles punham-nos lá sopa e comíamos. Então aí escolheram, cada um. [Um dos oficiais] gostou de mim, fiquei no quartel no posto de rádio, posto de comunicação. E trabalhei lá. O nosso trabalho era lavarmos os pratos e íamos buscar água no carro, no Unimog, o carro militar. Depois, aí é que começou a escola. Primeiro era um alferes que nos dava aulas no quartel. Depois, construíram a escola fora do quartel, a uns 20 metros de arame farpado do quartel. Para nós crianças não era nada duro. Para os velhos talvez. Mas nós, crianças, estávamos ali no quartel, comíamos, dormíamos. Não nos preocupávamos nada. Nós podíamos dizer que as crianças estávamos bem servidas. Só que esses ataques, que aconteciam lá todos os dias, de manhã, ao meio-dia e à noite... Toda a população ficou a saber que meio-dia, tinha que comer às 11 horas o almoço. E à tarde, tinha que comer às 4 horas. Porque se for mais tarde começa o ataque e tínhamos que fugir. As tropas depois ensinaram-nos a construir abrigos. Cada casa tinha que ter um abrigo. Quando começa o ataque vocês entram nessa escavação. Era uma cova, conforme [a dimensão da] família, grande, muito fundo e com palmeiras e terra em cima. Para quando cair em cima uma morteirada não atingir a população lá em baixo. Eu realmente digo sempre que passei boa vida, sinceramente. Isso digo: que eu passei bem, não passei mal. Antes do aquartelamento, é que era mais duro. Esse foi o período mais duro para as crianças, antes do aquartelamento. Porque às vezes, tropas saltavam à noite e nós tínhamos que fugir naquela escuridão, sem luz. E dormir 3, 4 dias no mato, sem comida, sem nada. A minha mãe, na altura, preparava sempre arroz limpo para quando as tropas chegarem e fugir. Porque se não fugir, eles chegam e matam. Diz que é turra. Matam os grandes e crianças, matam. Eles não sabem distinguir terroristas e não terroristas. E naquela altura era mesmo duro. Por três vezes eu ia morrer com a minha mãe. A minha mãe pôs-me ao ombro

para atravessar o rio e começámos a afogar. Aí, ninguém tinha tempo para nos salvar. Porque os homens ficavam em terra, para andar atrás das tropas portuguesas para quando eles forem embora para irem chamar a malta no mato, que eles já foram, para voltarem. Esse período foi mesmo duro, duro, duro. Porque às vezes tínhamos que atravessar o rio mais grande que tínhamos para o outro lado, dormir em cima do tarrafe. (entrevista com Alberto, 2017, Sesimbra)

A guerra afetou as vidas de toda a população guineense mas o impacto mais forte foi sentido nas zonas rurais. Achinger (1986. p. 78) dá como exemplo a região de Tombali onde a população deixou para trás tabancas inteiras, deixando ao abandono as suas bolanhas cujos diques rebentaram. Muitas bolanhas foram invadidas pela água salgada e, após a guerra, a sua recuperação tornou-se ainda mais complicada pela falta de mão-de-obra dado que, à perda de vidas humanas, somou-se ainda a falta dos jovens ativos que ficaram em Bissau, permaneceram nas forças armadas ou foram enviados para estudar no estrangeiro.

Contudo, a guerra, se por um lado infligiu grandes sofrimentos ao povo guineense, também contribuiu para aumentar os contactos interétnicos, divulgou a «língua franca» da Guiné, o crioulo e assim facilitou casamentos interétnicos. Forneceu a muitos guineenses conhecimentos de países estrangeiros e de profissões modernas. Aos que foram enviados para estudar nos países industrializados forneceu conhecimentos de outros tipos de famílias e outras relações entre os sexos. Tudo isso diz respeito mais às camadas jovens do que às outras e mais aos homens do que às mulheres (Achinger, 1986, p. 78).

Considerações finais

Parti para esta investigação com o objetivo de perceber como se organizam os quotidianos dos mais jovens num espaço e num tempo não muito distantes mas completamente distintos da realidade ocidental atual. Senti essa necessidade por entender que na memória coletiva dos portugueses há um espaço em branco no que se refere à infância em contexto colonial. Acredito que a memória não existe apenas em representações coletivas, pelo contrário, estas são construídas pelas memórias individuais que, por sua vez, estão relacionadas com projetos sociais historicamente construídos. Não apenas correndo o risco de perturbar os relatos existentes do passado, mas sobretudo por isso mesmo, considero ser possível e desejável incorporar na esfera pública memórias anteriormente excluídas que possam acrescentar algo mais ou até revelar silêncios que se prolongaram no tempo e os motivos subjacentes nas dinâmicas de poder que estiveram na origem desses silêncios.

As observações e argumentos aqui apresentados e que decorrem das memórias relatadas num determinado momento por um grupo de pessoas aleatório não podem ser extrapolados para outras dimensões ou contextos. Consciente dos limites da antropologia e do conhecimento científico, assumo a minha análise como uma entre outras, que outros investigadores e até eu própria, noutras condições e a partir de outros quadros teóricos, podem vir a realizar.

Bibliografia

- Achinger, G. (1986). Família guineense; estabilidade e transformação. *Soronda - Revista de Estudos Guineense*, Nº1, 68-90.
- Almada, A. A. (1841). *Tratado breve dos rios de Guiné do Cabo Verde, desde o rio do Sanagá até aos baixos de Sant'Anna*. Porto: Typographia Commercial Portuense.
- Almeida, M. (2000). *Um Mar da Cor da Terra*. Oeiras: Celta Editora.
- Asad, T. (1973). *Anthropology and the Colonial Encounter*. London: Ithaca Press.
- Aufseeser, D., Bourdillon, M., Carothers, R., & Lecoufle, O. (2018). Children's work and children's well-being: implications for policy. *Development Policy Review*, 36, 241-261.
- Augé, M. (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato: una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bass, L. E. (2014). *African immigrant families in another France*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Berlan, A. (2013). Social Sustainability in Agriculture: An Anthropological Perspective on Child Labour in Cocoa Production in Ghana. *The Journal of Development Studies*, Vol. 49, No. 8,, 1088-1100.
- Bernard, H. R. (2006). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches*. Oxford: AltaMira Press.
- Bluebond-Langner, M., & Korbin, J. (2007). Challenges and Opportunities in the Anthropology of Childhoods: An Introduction to "Children, Childhoods, and Childhood Studies". *American Anthropologist*, Vol. 109, Issue 2, 241-246.
- Boas, F. (1912). Instability of Human Types. In G. Spiller, *Papers on Interracial Problems Communicated to the First Universal Races Congress Held at the University of London, July 26-29, 1911* (pp. 99-103). Boston: Ginn and Co.
- Bolin, I. (2006). *Growing up in a culture of respect: Child rearing in highland Peru*. Austin: University of Texas Press.
- Bolonha, L. (2013). *O papel das mulheres no combate à insegurança alimentar: um estudo de caso na sociedade Felupe da Guiné-Bissau*. ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas, Lisboa.
- Bourdillon, M. (2010). *A Place for Work in Children's Lives?* Plan International.
- Bourdillon, M. (2014). Children's Work and Stopping 'Child Labour'. *Supporting Working Children*. London: Consortium for Street Children, CHETNA, Hope for Children, and Comic Relief.

- Bourdillon, M., Levison, D., Myers, W. E., & White, B. (2011). *Rights and wrongs of children's work*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Brito, R. S. (1966). Guiné, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe: Alguns aspectos da terra e dos homens. In *Cabo Verde, Guiné, São Tomé e Príncipe: curso de extensão universitária: ano lectivo 1965-1966* (pp. 15-46). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina.
- Brooks, G. E. (Jan. de 1991). Naissance de la Guinée. Portugais et Africains en Senegambie (1841-1936), de René Pelissier. *Soronda: Revista de Estudos Guineenses*, 11, 133-136.
- Brooks, G. E. (1993). *Landlords and Strangers: Ecology, Society and Trade in Western Africa, 1000-1650*. Boulder: Westview Press.
- Burke, P., & Pallares-Burke, M. L. (2006). *Gilberto Freyre: Social Theory in the Tropics*. Oxfordshire: Peter Lang.
- Burman, E. (2008). *Developments: Child, Image, Nation*. New York: Routledge.
- Cabral, A. (1956). Recenseamento Agrícola da Guiné: Estimativa em 1953. *Boletim Cultural da Guiné Portuguesa*, 43, 7-246.
- Caldwell, J. C. (2006). *Demographic Transition Theory*. Dordrecht: Springer.
- Cannella, G. S., & Viruru, R. (2004). *Childhood and Postcolonization: Power, Education, and Contemporary Practice*. New York: RoutledgeFalmer.
- Cardoso, C. (2004). *Formação e Recomposição da Elite Política Moderna na Guiné-Bissau: Continuidades e Rupturas (1910-1999)*. Coimbra: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais.
- Carreira, A. (1951). Apreciação dos primeiros números discriminados do censo da população não-civilizada de 1950 da Guiné Portuguesa. *Boletim Cultural da Guiné Portuguesa*, 21, 127-163.
- Carreira, A. (1952). Censos Populacionais. Inquéritos pelo sistema de amostragem. Medidas de aumento populacional. *Boletim Cultural da Guiné Portuguesa*, 27, 545-583.
- Carreira, A. (1953). A educação dos indígenas africanos pela administração local. *Boletim Cultural da Guiné Portuguesa*, 29, 89-106.
- Carreira, A. (1959). A população civilizada da Guiné Portuguesa em 1950. *Boletim Cultural da Guiné Portuguesa*, 56, Separata.
- Carreira, A. (1960). Guiné Portuguesa: População autóctone segundo os recenseamentos para fins fiscais. *Boletim Cultural da Guiné Portuguesa*, 58, 241-323.
- Carreira, A. (1961). O Censo Geral da População de 1960. *Boletim Cultural da Guiné Portuguesa*, 61, 125-137.

- Castelo, C. (5 de Março de 2013). *O luso-tropicalismo e o colonialismo português tardio*. Obtido em 30 de Abril de 2017, de Buala: <http://www.buala.org/pt/a-ler/o-luso-tropicalismo-e-o-colonialismo-portugues-tardio>
- Chandra, A. (2009). Child Labor- A Study from Anthropological Perspective With Special Reference to Glass Industry, Firozabad. *Anthropologist*, 11(1), 15-20.
- Childs, G. M. (1949). *Umbundu Kinship and Character*. London: Oxford University Press.
- Chirwa, W. C. (1993). Child and youth labour on the Nyasaland plantations, 1890–1953. *Journal of Southern African Studies*, 19 (4), 662-680.
- Comaroff, J., & Comaroff, J. (1992). *Ethnography and the Historical Imagination*. Oxford: Westview Press.
- Correia, C. B. (1965). *O Amendoim na Guiné Portuguesa: Elementos para um Estudo de Análise Económica*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina.
- Costa, S. G. (2010). *Social Perceptions of Nonhumans in Tombali (Guinea-Bissau, West Africa): a contribution to chimpanzee (Pan troglodytes verus) conservation*. PhD Thesis, University of Stirling, Department of Psychology.
- Domingues, M. M. (2000). *Estratégias Femininas Entre as Bideiras de Bissau* (Tese de Doutoramento em Antropologia ed.). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Elwin, V. (1947). *The Muria and Their Ghotul*. Madhya Pradesh: Vanya Prakashan.
- Evans-Pritchard, E. (1940). *The Nuer*. London: Oxford University Press.
- Evans-Pritchard, E. (1953). *Kinship and Marriage among the Nuer*. London: Oxford University Press.
- Firth, R. (1936). *We, the Tikopia*. New York: American Book.
- Fonseca, C. (2006). Da circulação de crianças à adoção internacional: questões de pertencimento e posse. *cadernos pagu*, 26, 11-43.
- Fortes, M. (1938). *Social and Psychological Aspects of Education in Taleland*. London: International African Institute Memorandum XVII.
- Fortes, M. (1949). *The Web of Kinship among the Tallensi*. London: Oxford University Press.
- Freire, P. (1978). *Cartas à guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freyre, G. (1933). *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regimen de economia patriarcal*. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt.
- Frones, I. (1993). Changing Childhood. *Childhood*, 1 (1), 1-2.
- Furtado, A. (Jan. de 1986). Projecto de Investigação sobre a História do Ensino na Guiné. *Soronda - Revista de Estudos Guineenses*, 1, 125-142.

- Furtado, A. B. (2005). *Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades*. Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, Aveiro.
- Gibbs, J. L. (1965). *Peoples of Africa*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Goldman, L. R. (1998). *Child's Play: Myth, Mimesis and Make-Believe*. Oxford: Berg.
- Goody, E. N. (1982). *Parenthood and Social Reproduction: Fostering and Occupational Roles in West Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. (1983). *The Development of the Family and Marriage in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goulart, P. (2015). *Child labour, agency and Africa's colonial system: the case of Portuguese colonies, 1870-1975*. Wageningen: Paper presented at African Economic History Network.
- Goulart, P. V. (2011). *Essays on Schooling and Child Labour in Portugal*. Maastricht: Shaker Publishing.
- Goulart, P., & Bedi, A. S. (2017). The Evolution of Child Labor in Portugal, 1850–2001. *Social Science History*, 41, 227–254.
- Grier, B. (2004). Child Labor and Africanist Scholarship: A Critical Overview. *African Studies Review*, 47 (2), 1-25.
- Grier, B. C. (2006). *Invisible Hands: Child Labor and the State in Colonial Zimbabwe*. Portsmouth: Heinemann.
- Grindal, B. T. (1972). *Growing Up in Two Worlds: Education and Transition among the Sisala of Northern Ghana*. New York and London: Holt, Rinehart & Winston.
- Guha, R. (1997). *Dominance without Hegemony: History and Power in Colonial India*. Cambridge: Harvard University Press.
- Havik, P. (2007). Boticas e Beberagens: a criação dos serviços de saúde e a colonização da Guiné. *Africana Studia*, 10, 235-270.
- Havik, P. J. (2002). A dinâmica das relações de gênero e parentesco num contexto comercial: um balanço comparativo da produção histórica sobre a região da Guiné-Bissau séculos XVII e XIX. *Afro-Ásia*, 27, 79-120.
- Havik, P. J. (2006). Dinâmicas e Assimetrias Afro-Atlânticas: a Agência Feminina e Representações em Mudança na Guiné (séculos XIX e XX). In S. Pantoja, *Identidades, Memórias e Histórias em Terras Africanas* (pp. 59-78). Brasília: LGE.
- Hogbin, H. I. (1931). Education at Ontong Java, Solomon Islands. *American Anthropologist*, 33 (4), 601-614.
- Hughes, K. (1966). *The Church in Early Irish Society*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Junod, H. (1927). *Life in a South African Tribe* (2º ed.). London: Macmillan.

- Kaberry, P. (1939). *The Aboriginal Woman*. London: G. Routledge and Sons.
- Konner, M. J. (1972). Aspects of the Developmental Ethology of a Foraging People. In N. Blurton-Jones, *Ethological Studies of Child Behaviour* (pp. 285–304). Cambridge: Cambridge University Press.
- Korbyn, J. E., & Krugman, R. D. (2013). *C. Henry Kempe: A 50 Year Legacy to the Field of Child Abuse and Neglect*. New York: Springer.
- Korbyn, J. E., & Krugman, R. D. (2014). *Handbook of Child Maltreatment*. New York: Springer.
- Ladwig, P., Roque, R., Tappe, O., Kohl, C., & Bastos, C. (2012). *Fieldwork Between Folders: fragments, traces, and the ruins of colonial archives*. Halle / Saale: Max Planck Institute for Social Anthropology.
- Lancy, D. F. (1996). *Playing on the Mother-Ground: Cultural Routines for Children's Development*. New York: Guilford.
- Lancy, D. F. (2015). *The Anthropology of Childhood: Cherubs, Chattel, Changelings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lancy, D. F., & Tindall, B. A. (1977). *The Anthropological Study of Play*. West Point: Leisure Press.
- Leis, P. E. (1972). *Enculturation and Socialization in an Ijaw Village*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- LeVine, R. A. (2007). Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview. *American Anthropologist*, Vol. 109, No. 2, 247–260.
- LeVine, R. A., LeVine, S., Dixon, S., Richman, A., Leiderman, P., Keefer, C., & Brazelton, T. (1994). *Child care and culture: Lessons from Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- M'Bokolo, E. (2011). *Africa Negra: história e civilizações, Tomo II*. São Paulo: Casa das Áfricas.
- Malinowski, B. (1945). *The Dynamics of Culture Change: An Inquiry into Race Relations in Africa*. New Haven: Yale University Press.
- Matos, L. d. (1966). A delimitação das fronteiras da Guiné. In *Cabo Verde, Guiné, São Tomé e Príncipe: curso de extensão universitária: ano lectivo 1965-1966* (pp. 47-65). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina.
- Mead, M. (1928). *Coming of Age in Samoa*. New York: William Morrow.
- Mead, M. (1930). *Growing Up in New Guinea*. New York: Blue Ribbon Books.
- Mead, M. (1931). The Primitive Child. In C. Murchison, *A Handbook of Child Psychology* (pp. 669–686). Worcester: Clark University Press.
- Medina, N. (2008). *O ecossistema orizícola na Guiné-Bissau: principais constrangimentos à produção na zona I (regiões de Biombo, Cacheu e Oio) e perspectivas*. Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Agronomia, Lisboa.

- Mendy, P. K. (2003). Portugal's Civilizing Mission in Colonial Guinea-Bissau: Rhetoric and Reality. *The International Journal of African Historical Studies*, 36, (1), Special Issue: Colonial Encounters between Africa and Portugal, 35-58.
- Meneses, M. P. (01 de março de 2010). *O 'indígena' africano e o colono 'europeu': a construção da diferença por processos legais*. Obtido em 14 de agosto de 2018, de e-cadernos ces [Online], 07 | 2010: <http://journals.openedition.org/eces/403> ; DOI : 10.4000/eces.403
- Milheiro, A. V., & Dias, E. C. (2009). Arquitectura em Bissau e os Gabinetes de Urbanização colonial (1944-1974). *Arq.urb*, 2(2), 80-114.
- Miranda, F. (1996). Grandes famílias luso-africanas guineenses ou gans no séc. XIX: o seu papel na integração urbana de autóctones - subsídios para o seu estudo. In C. Cardoso, *Bolama Entre a Generosidade da Natureza e a Cobiça dos Homens* (pp. 295-304). Bissau: INEP.
- Modell, J. S. (1994). *Kinship with strangers : adoption and interpretations of kinship in American culture*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Moreira, A., & Venâncio, J. C. (2000). *Luso-tropicalismo: uma teoria social em questão*. Lisboa: Vega.
- Nafafe, J. L. (2015). Lançados, Culture and Identity: Prelude to Creole Societies on the Rivers of Guinea and Cape Verde. In P. J. Havik, & M. Newitt, *Creole Societies in the Portuguese Colonial Empire* (pp. 49-71). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Nandy, A. (1984). Reconstructing Childhood: A Critique of the Ideology of Adulthood. *Alternatives X, Winter 1984-85*, 359-375.
- Nieuwenhuys, O. (2013). Theorizing childhood(s): Why we need postcolonial perspectives. *Childhood*, 20(1), 3-8.
- Pélissier, R. (2001). *História da Guiné: Portugueses e Africanos da Senegâmbia 1841-1936* (2ª ed., Vol. II). Lisboa: Editorial Estampa.
- Peshkin, A. (1972). *Kanuri Schoolchildren*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Quintino, M. C. (2004). *Migrações e Etnicidade em Terrenos Portugueses: Guineenses: Estratégias de Invenção da uma Comunidade*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Raum, O. F. (1940). *Chaga Childhood*. London: Oxford University Press.
- Read, M. (1960). *Children of Their Fathers: Growing Up among the Ngoni of Nyasaland*. New Haven: Yale University Press.
- Read, M. (1968). *Children of Their Fathers: Growing Up among the Ngoni of Malawi. Case Studies in Education and Culture*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ribeiro, R. (1986). Os Censos e as sociedades camponesas na Guiné-Bissau: confronto metodológico entre os censos administrativos coloniais e os pós-coloniais. *Soronda - Revista de Estudos Guineenses*, Nº 1, 109-124.

- Richards, A. I. (1932). *Hunger and Work in a Savage Tribe*. London: George Routledge and Sons.
- Richards, A. I. (1956). *Chisungu: A Girl's Initiation Ceremony among the Bemba*. London: Faber and Faber.
- Rollo, M. F. (2007). *Portugal e a Reconstrução Económica do Pós-Guerra: O Plano Marshall e a economia portuguesa dos anos 50*. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- Rosa, M. F. (1951). Ensino rudimentar (Para indígenas) em Angola e na Guiné Portuguesa. *Boletim Cultural da Guiné Portuguesa*, 24, 805-884.
- Rosas, F. (2018). *História a História - África*. Lisboa: Tinta da China.
- Sahlins, M. (1990). *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Said, E. (1983). *The Text, The World, The Critic*. Cambridge: Harvard University Press.
- Schildkrout, E. (1981). The Employment of Children in Kano (Nigeria). In G. Rodgers, & G. Standing, *Child Work, Poverty and Underdevelopment* (pp. 81-111). Geneva: International Labor Organization.
- Schwartzman, H. (1978). *Transformations: The Anthropology of Children's Play*. New York: Plenum Press.
- Scott, J. C. (1985). *Weapons of the weak: everyday forms of peasant resistance*. New Haven and London: Yale University Press.
- Silva, A. E. (2006). Guiné-Bissau: a causa do nacionalismo e a fundação do PAIGC. *Cadernos de Estudos Africanos*, 9/10, 142-167.
- Silva, M. d. (1970). Subsídio para o estudos dos «lançados» na Guiné. *Boletim Cultural da Guiné Portuguesa*, 97, 25-40.
- Simelane, H. S. (1998). Landlords, The State, and Child Labor in Colonial Swaziland, 1914-1947. *The International Journal of African Historical Studies*, Vol. 31, No. 3, 571-593.
- Smith, A. W. (2018). 'Hiding in Plain Sight': Daily Strategies and Fear Management among Undocumented Refugee Children in Sweden. *Journal of Refugee Studies*.
- Smith, M. F. (1954). *Baba of Karo: A Woman of the Muslim Hausa*. London: Faber and Faber.
- Spittler, G., & Bourdillon, M. (2012). *African Children at Work: Working and Learning in Growing up for Life*. Zurich and Berlin: LIT Verlag.
- Stoler, A. L. (2009). *Along the Archival Grain: Epistemic Anxieties and Colonial Commonsense*. New Jersey: Princeton University Press.
- Temudo, M. P. (2011). Planting Knowledge, Harvesting Agro-Biodiversity: A Case Study of Southern Guinea-Bissau Rice Farming. *Human Ecology*, 39, 309-321.
- Therborn, G. (1996). Child Politics: Dimensions and Perspectives. *Childhood*, 3, 29-44.

- van Gennep, A. (1960 [1908]). *The Rites of Passage*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wedgwood, C. H. (1938). The Life of Children in Manam. *Oceania*, 9, 1-29.
- Whiting, B. (1963). *Six Cultures: Studies of Child Rearing*. New York: John Wiley and Sons.
- Whiting, B. B., & Edwards, C. (1988). *Children of Different Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zeitlyn, D. (2012). Anthropology in and of the Archives: possible futures and contingent pasts. Archives as Anthropological Surrogates. *Annual Review of Anthropology*, 41, 461-480.

Arquivos

Arquivo Fundação Mário Soares

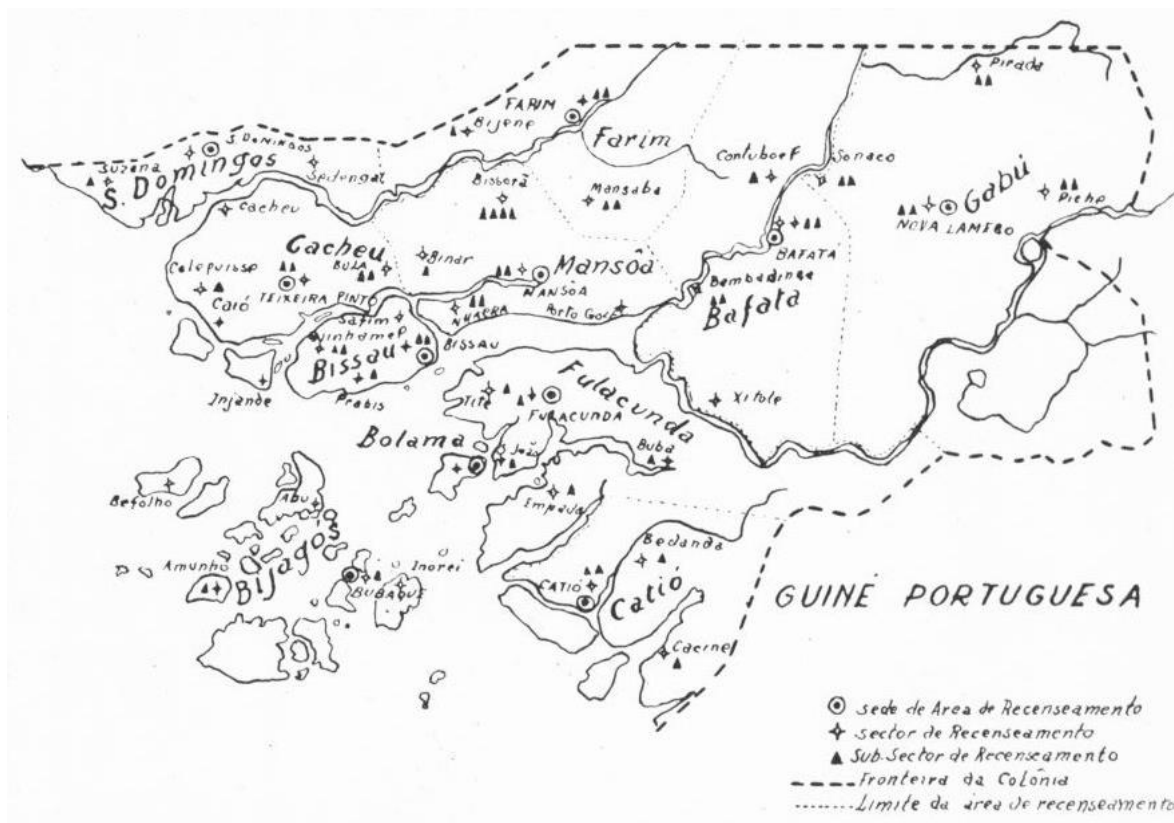
Arquivo Histórico Ultramarino

CIDAC: Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa da República da Guiné-Bissau

Anexos

Anexo 1 – Mapa da ‘Guiné portuguesa’



Fonte: (Carreira, Apreciação dos primeiros números discriminados do censo da população não-civilizada de 1950 da Guiné Portuguesa, 1951)

Anexo 2 – Censo da população 'não-civilizada' de 1950 da Guiné - grupos etários

MAPA N.º 3 (anexo)

População presente por grupos poli-aneais (quinquais), segundo os concelhos e circunscrições civis e sexos

Grupos etários	Total geral		Concelhos e circunscrições civis																																											
	FY	Y	Bissau				Bolama				Bafatá				Bijagás				Cachão				Catió				Fatin				Fulacunda				Gabi				Massara				S. Domingos			
			VF	V	VF	V	VF	V	VF	V	VF	V	VF	V	VF	V	VF	V	VF	V	VF	V	VF	V	VF	V	VF	V	VF	V	VF	V	VF	V	VF	V										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40							
TOTALS	502.457	948.276	43.393	21.837	4.011	2.081	69.191	35.322	9.103	4.473	81.191	30.878	27.391	14.391	58.137	29.723	36.630	15.446	67.748	28.867	101.481	49.751	20.271	9.837	11.181	2.670	1.181	2.670	1.181	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395					
0-4	85.868	32.323	5.300	2.000	489	943	9.096	4.974	920	454	11.776	5.711	3.178	1.568	8.869	4.430	3.781	1.846	6.863	3.391	11.951	6.917	2.670	1.181	2.670	1.181	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395				
5-9	70.584	27.519	5.163	2.051	455	961	9.724	5.040	924	515	12.006	5.965	3.461	1.860	8.324	4.455	3.857	2.029	8.584	4.084	15.355	8.713	2.691	1.395	2.691	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395				
10-14	47.619	27.340	4.818	2.854	502	593	5.381	2.994	941	575	9.717	5.039	2.222	1.370	4.933	2.847	3.200	1.877	4.784	2.818	9.052	5.499	2.009	1.144	2.009	1.144	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395	1.395				
15-19	37.166	19.839	3.757	2.197	516	338	6.385	3.290	765	333	4.302	1.943	1.905	1.025	4.512	2.531	2.713	1.566	4.430	2.428	6.516	3.805	1.266	690	1.266	690	1.266	690	1.266	690	1.266	690	1.266	690	1.266	690	1.266	690	1.266	690	1.266	690				
20-24	41.672	17.872	4.380	2.136	490	283	6.689	2.918	730	345	4.286	1.771	2.313	959	5.600	2.446	2.524	1.211	5.523	2.315	7.842	3.115	1.195	503	1.195	503	1.195	503	1.195	503	1.195	503	1.195	503	1.195	503	1.195	503	1.195	503	1.195	503				
25-29	30.231	20.585	4.870	2.211	476	221	7.800	3.357	919	467	5.498	2.167	3.174	1.973	6.148	2.571	3.034	1.313	7.268	2.827	9.028	3.079	1.486	530	1.486	530	1.486	530	1.486	530	1.486	530	1.486	530	1.486	530	1.486	530	1.486	530	1.486	530				
30-34	41.230	17.254	3.508	1.512	326	158	5.805	2.887	591	266	5.577	1.688	3.058	1.402	3.664	2.304	2.768	1.143	5.200	2.471	8.032	3.002	1.578	600	1.578	600	1.578	600	1.578	600	1.578	600	1.578	600	1.578	600	1.578	600	1.578	600	1.578	600				
35-39	36.773	16.431	3.477	1.690	227	100	3.682	1.797	708	330	6.807	2.096	2.361	1.203	3.395	1.617	2.400	1.012	3.661	1.839	8.192	3.399	1.863	740	1.863	740	1.863	740	1.863	740	1.863	740	1.863	740	1.863	740	1.863	740	1.863	740	1.863	740				
40-44	33.377	15.853	2.678	1.233	198	125	3.965	2.102	644	244	5.983	2.119	1.784	1.116	3.178	1.716	1.912	903	3.364	1.865	7.701	3.447	1.030	925	1.030	925	1.030	925	1.030	925	1.030	925	1.030	925	1.030	925	1.030	925	1.030	925	1.030	925				
45-49	23.882	12.722	1.621	884	160	99	2.106	1.200	801	378	5.445	2.320	1.264	883	1.689	907	1.489	780	2.055	1.309	5.631	3.327	1.266	735	1.266	735	1.266	735	1.266	735	1.266	735	1.266	735	1.266	735	1.266	735	1.266	735	1.266	735				
50-54	17.912	10.425	1.528	792	145	88	2.406	1.423	406	200	3.940	1.510	766	470	1.979	1.160	1.085	681	2.001	1.336	3.533	1.966	823	390	823	390	823	390	823	390	823	390	823	390	823	390	823	390	823	390	823	390				
55-59	10.069	5.924	796	410	52	36	818	547	257	129	2.401	1.225	580	384	858	531	571	356	869	602	2.286	1.316	531	338	2.286	1.316	531	338	2.286	1.316	531	338	2.286	1.316	531	338	2.286	1.316	531	338	2.286	1.316				
60-64	10.901	5.879	815	380	72	31	1.601	1.020	198	85	1.850	807	497	250	1.343	810	544	300	1.288	892	2.243	1.145	451	213	2.243	1.145	451	213	2.243	1.145	451	213	2.243	1.145	451	213	2.243	1.145	451	213	2.243	1.145				
65-69	8.243	2.727	258	119	46	12	530	334	134	73	1.098	421	318	188	548	325	255	141	432	304	1.308	719	211	91	1.308	719	211	91	1.308	719	211	91	1.308	719	211	91	1.308	719	211	91	1.308	719				
70-74	4.903	2.464	209	90	16	3	990	662	76	25	667	244	228	122	731	480	246	144	690	493	831	350	166	89	831	350	166	89	831	350	166	89	831	350	166	89	831	350	166	89	831	350				
75-79	2.023	1.644	68	25	3	2	297	183	55	22	338	152	104	64	310	196	97	53	250	159	492	177	38	11	492	177	38	11	492	177	38	11	492	177	38	11	492	177	38	11	492	177				
80-84	2.813	1.438	70	21	3	1	587	355	28	10	213	65	62	41	390	251	100	47	298	218	487	135	37	11	487	135	37	11	487	135	37	11	487	135	37	11	487	135	37	11	487	135				
85-89	617	302	13	7	96	62	14	9	50	21	15	11	123	77	35	10	69	51	160	53	1	1	160	53	1	1	160	53	1	1	160	53	1	1	160	53	1	1	160	53				
90-94	419	240	8	1	156	96	4	..	21	11	3	2	87	54	7	3	73	43	58	28	2	2	58	28	2	2	58	28	2	2	58	28	2	2	58	28	2	2	58	28				
95-99	87	58	1	13	10	3	29	14	2	..	9	8	34	24	1	..	34	24	1	..	34	24	1	..	34	24	1	..	34	24	1	..	34	24				
100 e +	52	30	10	11	3	..	1	1	18	12	8	4	3	3	3	3	3	3	3	3	..					

População presente por grupos poli-aneais (quinquais) segundo os concelhos e circunscrições civis e sexos.

(Carreira, Apreciação dos primeiros números discriminados do censo da população não-civilizada de 1950 da Guiné Portuguesa, 1951)

Anexo 3 – Censo da população 'civilizada' da Guiné em 1950 - sexos e circunscrições

IV — POPULAÇÃO TOTAL SEGUNDO A NACIONALIDADE E SEXOS E POR CIRCUNSCRIÇÕES

A população total segundo a nacionalidade e por sexos e Circunscrições era a constante do

QUADRO IV

Circunscrições	Portuguesa		Estrangeira	
	V. F.	V.	V. F.	V.
Total	7.954	4.286	366	215
Bafatá	728	418	42	28
Bissau	3.784	2.017	74	46
Bolama	881	448	3	2
Bijagós	116	61	5	3
Cacheu	461	243	34	20
Catió	364	198	15	10
Farim	723	386	66	36
Fulacunda	268	156	9	7
Gabú	189	108	58	35
Mansoa	379	215	59	27
S. Domingos	61	36	1	1

Fonte: (Carreira, A população civilizada da Guiné Portuguesa em 1950, 1959)

Anexo 4 – Censo da população 'civilizada' da Guiné em 1950 - idades e naturalidade

População 'civilizada' total por grupos etários e sexos.

QUADRO XIII

Grupos etários	%	V. F.	V.	F.
	100,00	8.320	4.681	3.639
0- 9 anos	21,56	1.793	925	868
10-19 »	19,17	1.595	971	624
20-29 »	20,97	1.745	973	772
30-39 »	16,14	1.343	751	592
40-49 »	11,78	980	598	382
50-59 »	6,77	563	328	235
60-69 »	2,85	237	113	124
70-79 »	0,60	50	19	31
80-89 »	0,14	12	3	9
90-99 »	0,02	2	-	2
100 e mais	-	-	-	-

Segundo a naturalidade a população portuguesa tinha a seguinte composição:

QUADRO I

Naturalidade	V. F.	V.
Total	7.954	4.286
Metrópole	1.501	984
Cabo Verde	1.703	844
Guiné	4.644	2.385
S. Tomé	39	32
Angola	30	22
Moçambique	12	4
Índia	10	10
Macau	1	-
Timor	7	3
Estrangeiro	7	2

(Fonte: Carreira, A população civilizada da Guiné Portuguesa em 1950, 1959)

Anexo 5 – Guião das Entrevistas

Tópico I - Identificação do Entrevistado

Nome:			Fictício:
Sexo:	Ano de Nascimento:	Local de Nascimento:	Nacionalidade:
Escolaridade:		Atividade na Colónia:	Atividade Atual:
Colónia de Residência:		Ano de chegada a Portugal:	Residência Atual:
Pai			
Local de Nascimento:		Escolaridade:	Atividade na Colónia:
Mãe			
Local de Nascimento:		Escolaridade:	Atividade na Colónia:
Filhos			
Ano de Nascimento:		Local de Nascimento:	Local de Residência:


Tópico II - Contexto Colónia <ul style="list-style-type: none"> - Circunstâncias da sua residência; tempos de chegada/partida - Aspetos centrais do percurso escolar e percurso profissional - Localidade/s onde viveu - Memória sobre as atividades económicas na/s localidade/s onde viveu 	Tópico III - Unidade Doméstica/Casa <ul style="list-style-type: none"> - Agregado familiar e pessoal doméstico - Crianças da casa - Dia típico das crianças da casa (semana/fim-de-semana) - Atividades/tarefas (escolares, extracurriculares, clube, igreja, brincadeiras, passeios, domésticas, económicas) - Atividades/tarefas por idade, sexo, estatuto na unidade doméstica (filhos da família/pessoal doméstico) - Proporção do tempo de cada atividade/tarefa
Tópico IV - Tarefas Disponíveis para as Crianças <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de tarefas disponíveis - Lugar das tarefas desempenhadas na economia doméstica de famílias rurais/urbanas - Para quem trabalham as crianças (própria família/outra família; outros) - Setores de atividade do trabalho económico - Condições das tarefas, não/remuneração, valores aproximados de salários - Proporção do tempo de trabalho no quotidiano das crianças 	Tópico V - Frequência e Trajeto Escolar <ul style="list-style-type: none"> - Memória sobre a oferta escolar na/s localidade/s onde viveu - Tipologia de escolas (públicas, privadas, missões, militares, corânicas) - Que crianças frequentavam quais escolas, qualidade das instalações e do ensino - Crianças que não/frequentavam a escola e razões - Frequência com que iam à escola: todos os dias, ocasionalmente, sazonalmente - Abandono e in/sucesso escolar e razões.

Anexo 6 – Tabela de entrevistados

Nome fictício	Sexo	Ano Nasc.	Local Nasc.	Local cresc.	Nível Formação	Local Formação	Pai origem/ocupação	Mãe origem/ocupação
Alberto	M	1963	Bissum Naga	Bissau	Superior	Moscovo	Guineense da etnia balanta, atividade agrícola	Guineense da etnia balanta, atividade agrícola
Bernardo	M	1956	Bissau	Bissau	Superior	Havana	Guineense crioulo, pais separados, criado pelos avós	Guineense crioulo, empreendedora
César	M	1947	Bissau	Bolama Bissau	Superior	Coimbra	Português, função pública	Portuguesa, professora
David	M	1951	Bissau	Bissau	Superior	Bissau	Cabo-verdeano, função pública	Guineense, empreendedora
Elisa	F	1951	Bissau	Bissau	Superior	Lisboa	Indiano, função pública	Cabo-verdeana, professora, empreendedora
Francisco	M	1951	Bolama	Bolama Bissau	Superior	Lisboa	Guineense crioulo, função pública	Guineense crioulo, empreendedora
Graça	F	1951	Bissau	Bambadinca Bissau	Superior	Lisboa	Guineense crioulo, empresário	Guineense crioulo, empreendedora
Helena	F	1964	Bissau	Bissau	Superior	Lisboa	Guineense crioulo, Função pública	Guineense crioulo, empreendedora

Anexo 7 – Contrato de trabalho 1

Modêlo n.º 1 (Artigo 124.º)

REPÚBLICA  PORTUGUESA

Colónia da Guiné 383/59/948

AGÊNCIA DA CURADORIA DE Bacheu

Contrato de trabalho para serviço na colónia

No dia 27 de Setembro de 1948 foi celebrado nesta Agência de Curadoria o presente contrato, obrigando-se os contratantes a cumprir os deveres e encargos que em geral lhes impõe o Código do Trabalho dos Indígenas e as condições especiais deste contrato.

Patrão:

Nome António Silva Lourenço, Sr

Residência Có - Posto de Bula

Local do serviço:

Propriedade ou estabelecimento Estabelecimento comercial

Local Có

Agência de Curadoria de Bacheu

Trabalhador:

Nome Alberto Lucuma

Idade provável 15 anos prováveis

Sexo Masculino

Local onde residia Zuli (Có)

Número da caderneta 383

Condições especiais do contrato:

Natureza do serviço criado


Tempo um mês

Salário mensal 100 \$ 00

Adiantamentos { Para \$

{ Para \$

Pessoas de família que acompanham o contratado




O Agente do Curador, [Signature]

(Fonte: INEP)

Anexo 8 – Contrato de trabalho 2

Modelo n.º 1 (Artigo 124.º)

REPÚBLICA  PORTUGUESA 336/9/48

Colónia da Guiné

AGÊNCIA DA CURADORIA DE *Bacim*

Contrato de trabalho para serviço na colónia

No dia *21* de *Agosto* de 19*48* foi celebrado nesta Agência de Curadoria o presente contrato, obrigando-se os contratantes a cumprir os deveres e encargos que em geral lhes impõe o Código do Trabalho dos Indígenas e as condições especiais deste contrato.

Patrão:

Nome *António Francisco Graça*

Residência *Ferreira Pinto*

Local do serviço:

Propriedade ou estabelecimento *Estabelecimento*

Local *Ferreira Pinto*

Agência de Curadoria de *Bacim*

Trabalhador:

Nome *Intozimbo*

Idade provável *18*

Sexo *Masculino*

Local onde residia *For Ferreira Pinto*

Número da caderneta

Condições especiais do contrato:

Natureza do serviço *Servidor*

Tempo *um ano*

Salário mensal *80 \$ 00 e vinte quito arroz*

Adiantamentos { Para , \$

{ Para , \$

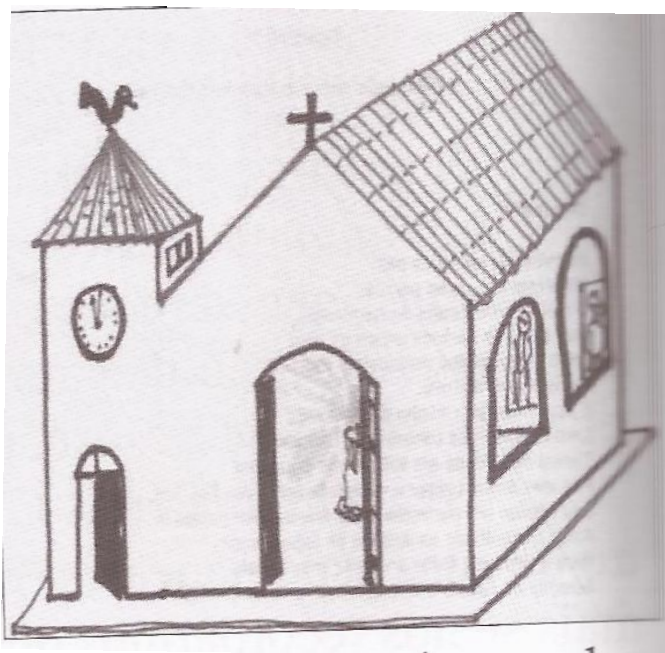
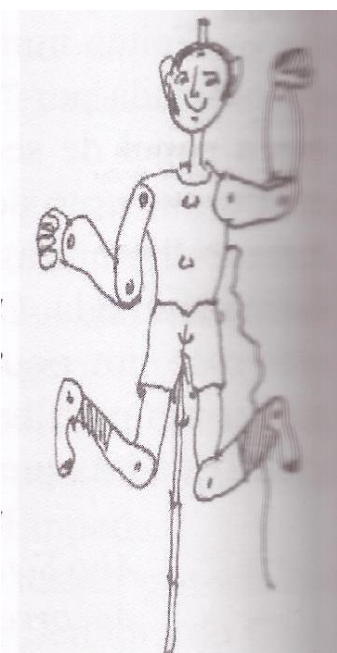
Pessoas de família que acompanham o contratado

O Recrutador *António Graça*

O Agente do Curador, *[Signature]*

(Fonte: INEP)

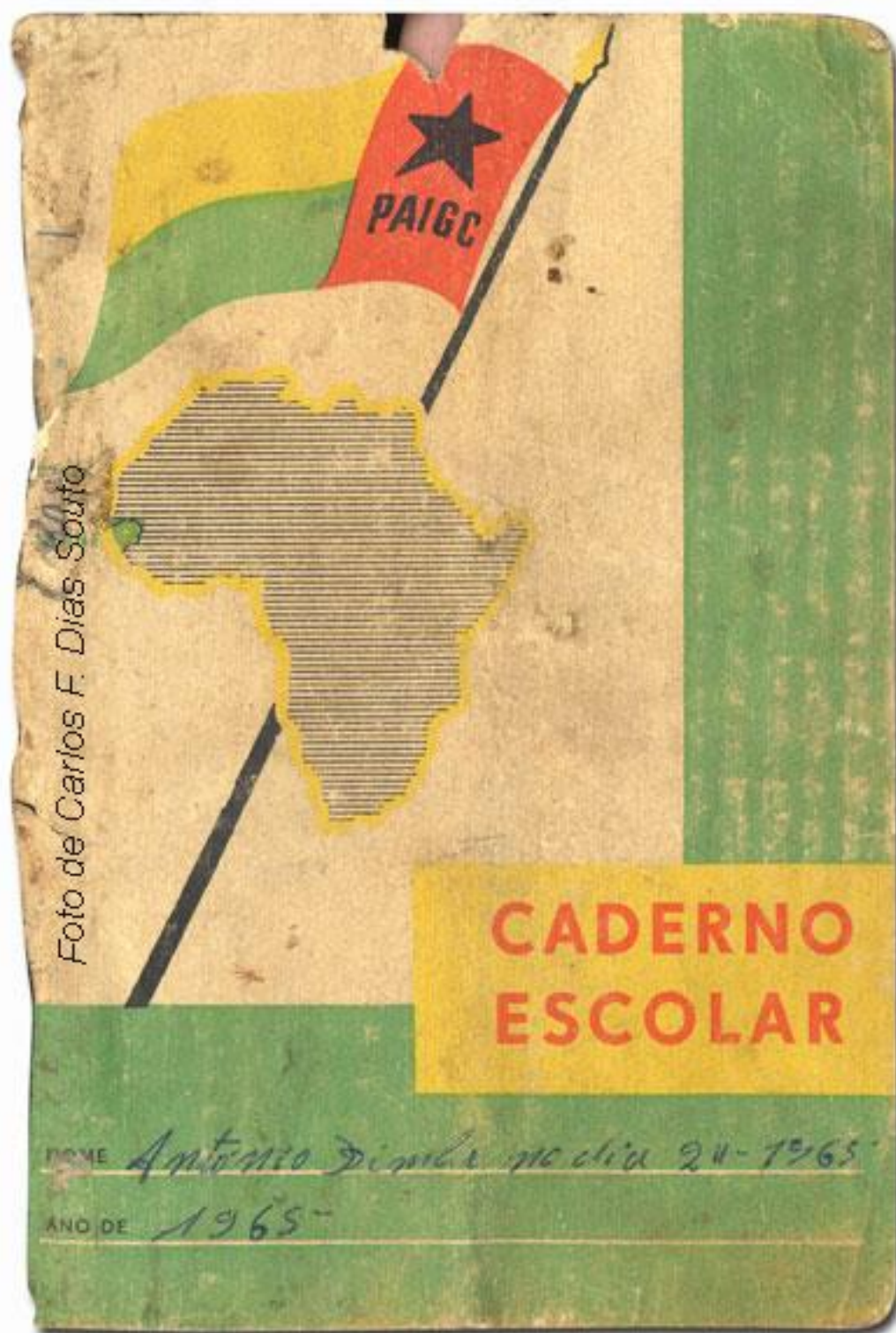
Anexo 9 – Imagens Fanal e Quinquong



Quinquong e fanal

(Imagens: Estácio, António Júlio, Bolama, a saudosa..., edição do autor, 2016)

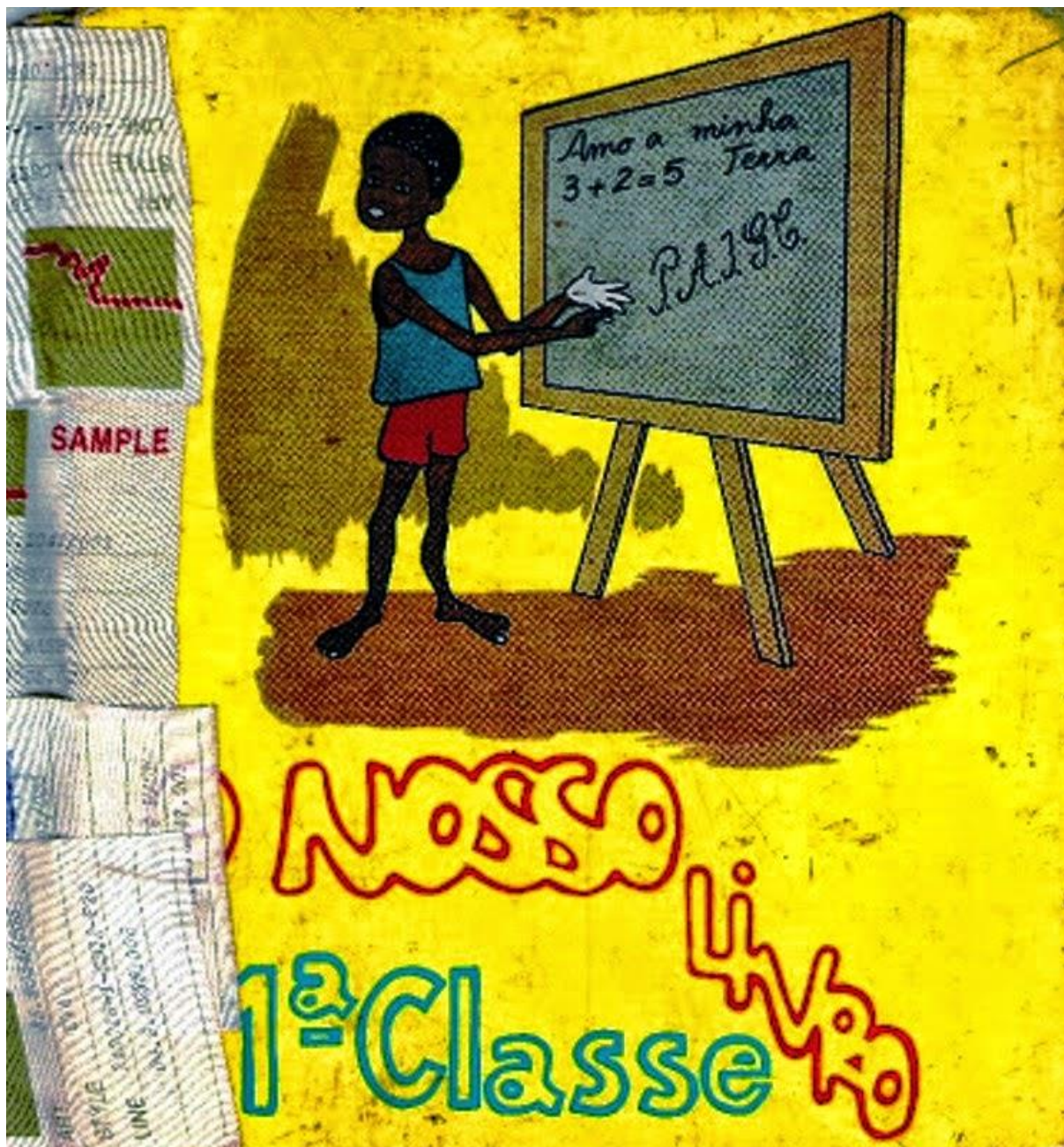
Anexo 10 – Caderno escolar



Caderno escolar editado pelo PAIGC

(Fonte: AORN - Associação dos Oficiais da Reserva Naval)

Anexo 11 – Livro de Leitura



Livro de Leitura da 1ª Classe, editado pelo PAIGC.

(Foto: Manuel Maia)